

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ORGANIZACION DEPORTIVA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI



"CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS, RENDIMIENTO  
ACADEMICO Y SU MOTIVACION ESCOLAR EN  
DEPORTISTAS REPRESENTATIVOS UNIVERSITARIOS"

PRESENTADA POR:

LIC. PSIC. MICHELLE BARRETOS RUVALCABA

PRODUCTO INTEGRADOR

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER

EL GRADO DE

MAESTRIA EN PSICOLOGIA DEL DEPORTE

JUNIO, MONTERREY, 2014



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ORGANIZACION DEPORTIVA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI



"CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS, RENDIMIENTO  
ACADEMICO Y SU MOTIVACION ESCOLAR EN  
DEPORTISTAS REPRESENTATIVOS UNIVERSITARIOS"

PRESENTADA POR:

LIC. PSIC. MICHELLE BARRETOS RUVALCABA

PRODUCTO INTEGRADOR

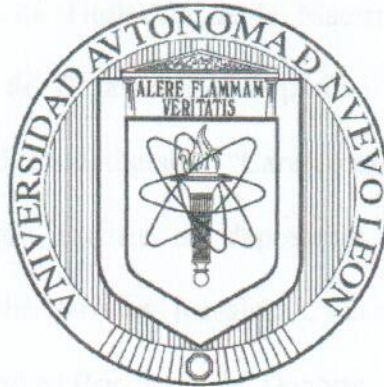
COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER

EL GRADO DE

MAESTRIA EN PSICOLOGIA DEL DEPORTE

JUNIO, MONTERREY, 2014

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGIA**  
**POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI**



**“CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS, RENDIMIENTO  
ACADÉMICO Y SU MOTIVACIÓN ESCOLAR EN DEPORTISTAS  
REPRESENTATIVOS UNIVERSITARIOS”**

**PRESENTADA POR:**

**LIC. PSIC. MICHELLE BARRETOS RUVALCABA.**

**PRODUCTO INTEGRADOR**

**Como requisito parcial para obtener el grado de  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE**

**JUNIO, MONTERREY, 2014**

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

## POSGRADO CONJUNTO

### FOD-FAPSI

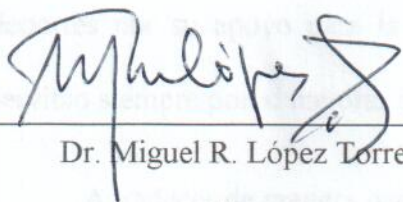
Los miembros del Comité de Titulación de la Maestría en Psicología del Deporte integrado por la Facultad de Organización Deportiva y la Facultad de Psicología, recomendamos que el Producto Integrador "Características psicológicas, rendimiento académico y su motivación escolar en deportistas representativos universitarios Realizado por el Lic. Michelle Barretos Ruvalcaba, sea aceptado para su defensa como oposición al grado de Maestro en Psicología del Deporte.

### COMITÉ DE TITULACIÓN



Dra. Jeanette M. López Walle

Asesor principal



Dr. Miguel R. López Torres

Co-asesor



Mtra. Rossana Cuevas Ferrera

Co-asesor



Dra. Jeanette López Walle

Subdirectora de Posgrado de la FOD

Nuevo León, Junio 2014.



C. Dedicatoria, agradecimientos y/o reconocimientos, van entre el dictamen de aprobación y la tabla de contenido.

Agradecer y dedicar en primer lugar a mis padres por su valioso apoyo a lo largo de esta incomparable faceta en mi vida, donde a pesar de la distancia estuvieron siempre conmigo apoyándome enfatizando la calidad humana, los valores y su importancia en la aplicación de estos en todas mis actividades cotidianas, por lo que a ellos y a mi familia entera les dedico esto. Particularmente a mi madre ya que gracias a ella y a su esfuerzo constante ha posibilitado que crezcamos y que se conserve esa identidad de la familia, procurando siempre el bienestar en cada uno de nosotros.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León por el apoyo constante que brindan a sus alumnos, forjando el continuo desarrollo académico y la identidad con respecto a esta tan grande institución, a sus maestros que durante el proceso de maestría aportaron sus diferentes conocimientos para así influir en una preparación aún mejor en esta bonita profesión.

A la Universidad Autónoma de Baja California y sus docentes de la Facultad de deportes por su apoyo para la realización de este trabajo con una disposición y un servicio siempre por el mejorar de sus alumnos.

Agradecer de manera particular sería difícil ya que son bastantes las personas que a lo largo de mi proceso de formación tuvieron influencia, maestros, entrenadores, amigos, a cada uno de ellos, les agradezco sinceramente por creer en algo que se convirtió posteriormente en parte tan importante para mí.

## FICHA DESCRIPTIVA

Universidad Autónoma de Nuevo León

Posgrado conjunto FOD-FAPSI

Fecha de Graduación: Junio, 2014

NOMBRE DL ALUMNO(A) Michelle Barretos Ruvalcaba

Título del Producto Integrador:

Características psicológicas, rendimiento académico y motivación escolar en deportistas representativos.

Número de Páginas: 130

Candidato para obtener el Grado de Maestría Psicología del Deporte

Estructura de la tesina/reporte de prácticas: Producto integrador en modalidad Tesina

Contexto temático: Rendimiento académico, Motivación escolar, Rendimiento deportivo, Características psicológicas, Deporte Universitario.

Justificación del Tema: Se espera que el deportista destacado en su rama, sea también un buen profesional de acuerdo a sus esfuerzos académicos. Tomando en cuenta que la figura de un deportista representativo impacta socialmente, y que mejor que su rendimiento académico sea acorde al deportivo. Hasta ahora no se han encontrado estudios previos en la población mexicana en donde se investigue el rendimiento académico de los deportistas, considerándose a la par de la evaluación del rendimiento deportivo. Considerando al deporte como una educación integral.



Por lo que al momento de realizar esta investigación se pretende hacer un análisis del rendimiento académico, la motivación escolar y las características psicológicas de los deportistas representativos para así poder tener análisis que deje como precedente el cómo se encuentra esta población y poder así intervenir de acuerdo a los resultados obtenidos.

**Propósitos:** Se pretende analizar el rendimiento académico, la motivación escolar y las características psicológicas de los deportistas representativos de la UANL y de la UABC que participaran en el proceso de competencia rumbo a Universiada Nacional Puebla 2014. Dichos equipos participaron en el evento regional en el mes de marzo y abril del año 2014 y en el evento nacional en el mes de mayo de 2014. Además de determinar las variables a las cuales atribuyen dicho rendimiento.

**Objetivos de su programa:** El objetivo del presente estudio es evaluar la relación entre el rendimiento académico, motivación escolar y sus características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en los equipos que representaran a su institución en esta competencia rumbo a Universiada Nacional 2014. Conocer el rendimiento académico de los deportistas evaluados, la motivación de aprendizaje que presentan de cara a su desarrollo académico, las características psicológicas que poseen los deportistas evaluados y analizar las relaciones que existe entre las variables.

satisfactorio aprobatorio, con una desviación típica estándar de 8.70 que se percibe como una medida de dispersión amplia ya que se obtuvieron resultados dentro de un rango de 47.14.

#### Conclusiones:

Las conclusiones de la investigación se presentan en función de los objetivos planteados, con el fin de facilitar la comprensión del trabajo para los lectores. Así, las conclusiones derivadas de este estudio, están divididas en los siguientes apartados:

- Desempeño académico de los deportistas

Se concluye que el desempeño académico promedio que presentan en general los deportistas representativos de ambas instituciones es adecuado ya que se obtuvo un promedio de rendimiento académico de adecuado a elevado.

- Motivación escolar de cara a su desarrollo académico

Se concluye que la motivación escolar que presentan en general los deportistas representativos de ambas instituciones es adecuada ya que se obtuvo un promedio de motivación escolar de adecuada a satisfactoria.

- Características psicológicas que poseen los deportistas evaluados

Se concluye que las características psicológicas presentadas en general por los deportistas representativos de ambas instituciones son óptimas ya que se obtuvo un promedio de características psicológicas satisfactorio más no considerado adecuado.



Aportaciones y sugerencias:

- Se sugiere ampliar la muestra siguiendo el mismo protocolo para la aplicación de las pruebas.
- Para fines de intervención se sugiere que la aplicación de las pruebas se realice a las disciplinas en su totalidad.
- La toma de datos de manera presencial se realizó únicamente a las modalidades de deportes de conjunto por lo que sería recomendable contar con los atletas que practican deporte de manera individual para tener una evidencia mayor de las variables a evaluar.

FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL \_\_\_\_\_



ÍNDICE DE CONTENIDO

## INDICE

CAPITULO I INTRODUCCION	1
1.1 INTRODUCCION	2
1.2 MARCO TEORICO	3
1.2.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO	4
1.2.2 COMPONENTES MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE	5
1.2.3 CARACTERISTICAS PSICOLÓGICAS EN EL DEPORTISTA	15
1.3 DEPORTE	25
1.3.1 OBJETIVO	32
1.4 PRESENTACIÓN DE INVESTIGACIÓN	33
1.5 HIPÓTESIS	34
CAPITULO II METODOLOGIA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	37
2.1 DISEÑO	40
2.2 POBLACION	42
2.3 MUESTREO	45
2.4 MUESTRA	46
2.5 CRITERIOS DE INCLUSIÓN	47
2.6 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	47
2.7 CRITERIOS DE ELIMINACIÓN	47
2.8 PROCEDIMIENTOS DE RECLUTAMIENTO	48
2.9 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	49
CAPITULO III RESULTADOS	50
3.1 PERFIL DE LA MUESTRA	47
3.2 RESULTADO DEPOSITIVO	51
3.3 PROMEDIO GENERAL OBTENIDO	52
3.4 RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, MSELQ	53
3.5 RESULTADOS OBTENIDOS DEL INVENTARIO PSICOLÓGICO DE EFICIENCIA DEPOSITIVA, IPED	70
3.6 CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS	88
3.7 CONTRASTE DE LAS HIPÓTESIS PLANTeadas	101

## INDICE DE CONTENIDO



## INDICE

CAPITULO 1 INTRODUCCIÓN.....	- 1 -
1.1 INTRODUCCIÓN.....	- 2 -
1.2 MARCO TEÓRICO .....	- 4 -
1.2.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	- 4 -
1.2.2 COMPONENTES MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE .....	- 6 -
1.2.3 CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS EN EL DEPORTISTA .....	- 15 -
1.2.4 DEPORTE.....	- 26 -
1.3 OBJETIVO.....	- 33 -
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	- 33 -
1.5 HIPOTESIS.....	- 34 -
CAPÍTULO II METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	- 35 -
2.1 DISEÑO.....	- 35 -
2.2 POBLACIÓN .....	- 36 -
2.3 MUESTREO .....	- 36 -
2.4 MUESTRA.....	- 36 -
2.5 CRITERIOS DE INCLUSIÓN.....	- 37 -
2.6 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN.....	- 37 -
2.7 CRITERIOS DE ELIMINACIÓN.....	- 37 -
2.8 PROCEDIMIENTOS DE RECLUTAMIENTO .....	- 38 -
2.9 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	- 39 -
CAPITULO III RESULTADOS .....	- 46 -
3.1 PERFIL DE LA MUESTRA.....	- 47 -
3.2 RESULTADO DEPORTIVO.....	- 51 -
3.3. PROMEDIO GENERAL OBTENIDO.....	- 52 -
3.4 RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, MSLQ.....	- 53 -
3.5 RESULTADOS OBTENIDOS DEL INVENTARIO PSICOLÓGICO DE EJECUCIÓN DEPORTIVA, IPED.....	- 70 -
3.7CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS .....	- 88 -
3.8 CONTRASTE DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS .....	- 101 -

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES.....	- 103 -
4. CONCLUSIONES.....	- 104 -
5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	- 105 -
6. APORTACIONES Y SUGERENCIAS.....	- 106 -
7. REFERENCIAS .....	- 107 -
REFERENCIAS .....	- 108 -
8. ANEXOS.....	- 112 -
ANEXO 1 .....	- 113 -
ANEXO 2 .....	- 114 -
ANEXO 3 .....	- 116 -

## CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN



## 1.1 INTRODUCCIÓN

Todos sabemos que somos seres biológicos por lo que tenemos ciertas potencialidades que se van desarrollando de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por lo tanto, los talentos naturales no son suficientes para poder decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente (Gardner, 1994).

El desarrollar las potencialidades en alguna actividad puede llegar a generar beneficios en otras áreas, un ejemplo de esto puede ser que en el ámbito educativo se logre el aprendizaje así como el planteamiento de metas se refiere, esto para la realización adecuada de los objetivos, por lo que cuando un joven desarrolla un conocimiento de esto puede llegar a ser de utilidad para aplicar esa planeación en otros sectores, uno de ellos pudiendo ser el deportivo ya que el planteamiento de metas es factor de gran influencia para la adecuada motivación deportiva, componente fundamental para la práctica deportiva.

Se ha encontrado una relación positiva entre la práctica de la actividad física y el rendimiento académico en varios estudios realizados por el departamento de educación del estado de California en los EE.UU. (Ramírez, Vimeccia, & Ramírez, 2004) que apoyan la idea de que al dedicar un tiempo sustancial a actividades físicas en las escuelas puede tener beneficios en el rendimiento académico de los niños, e incluso sugieren que estos beneficios, de este tipo, comparados con los niños que no practican deporte.

## CAPITULO 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 INTRODUCCIÓN

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente (Gardner, 1994).

El desarrollar las potencialidades en alguna actividad puede llegar a generar beneficios en otras áreas, un ejemplo de esto puede ser que en el ámbito educativo se logre el aprendizaje en cuanto al planteamiento de metas se refiere, esto para la realización adecuada de los objetivos, por lo que cuando un joven desarrolle un conocimiento de esto puede llegar a serle de utilidad para aplicar esta planeación en otros sectores, uno de ellos pudiendo ser el deportivo ya que el planteamiento de metas es factor de gran influencia para la adecuada motivación deportiva, componente fundamental para la práctica deportiva .

Se ha encontrado una relación positiva entre la práctica de la actividad física y el rendimiento académico en varios estudios realizados por el departamento de educación del estado de California en los EE.UU. (Ramirez, Vinaccia, & Ramón, 2004) que apoyan la idea de que el dedicar un tiempo sustancial a actividades físicas en las escuelas, puede traer beneficios en el rendimiento académico de los niños, e incluso sugieren que existen beneficios, de otro tipo, comparados con los niños que no practican deporte.

Se espera que el deportista destacado en su rama, sea también un buen profesional de acuerdo a sus esfuerzos académicos. Tomando en cuenta que la figura de un deportista representativo impacta socialmente, y que mejor que su rendimiento académico se acorde al deportivo. Hasta ahora no se han encontrado estudios previos donde se investigue el rendimiento académico de los deportistas, considerándose a la par de la evaluación del rendimiento deportivo. Considerando al deporte como una educación integral (Castillo & González Maldonado, 2009).



## 1.2 MARCO TEÓRICO

### 1.2.1 Rendimiento académico

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Edel Navarro, 2003) sin embargo, (Jimenez, 2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Jimenez, 2000).

Si partimos de la definición de (Jimenez, 2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la

simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como “predictivo” del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas, metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos (Edel Navarro, 2003).

En su estudio “análisis de las calificaciones escolares como criterios de rendimiento académico”, (Cascón, 2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de



las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.

El Rendimiento Académico es entendido por (Pizarro R. , 1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor (1978) ahora desde una perspectiva del alumno, define el Rendimiento Académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

(Himmel, 1997) Ha definido el Rendimiento Escolar o Efectividad Escolar como el “grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio”.

#### 1.2.2 Organización motivacional, cognitiva y emocional

#### 1.2.2 Componentes motivacionales del aprendizaje

El MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), desarrollado por Pintrich (1989; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y García, 1991; Pintrich y Schrauben, 1992) se basa en una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje reúne un conjunto de ítems suficientemente representativos de las realidades motivacional y cognitiva que trata de medir (Beltrán Llera & Bueno Alvarez, 1995).

Según Eccles, 1983; Pintrich, 1988; 1989, el modelo conceptual de la motivación es una adaptación del modelo motivacional de expectativas y valores (Cardozo, 2008).



Pintrich y DeGroot en 1990 proponen tres componentes motivacionales que pueden estar en relación con el uso de estrategias de aprendizaje: a) un componente de expectativa, que comprende las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para llevar a cabo una tarea; b) un componente de valor, en el que se incluyen las metas de los alumnos, la importancia que le dan a la tarea y el interés que tienen por ella; y c) un componente afectivo, que se refiere a sus reacciones emocionales ante la tarea.

De acuerdo al modelo presentado anteriormente en donde se incluyen los componentes que buscan dar una aproximación a lo que es la motivación en el ámbito escolar a continuación se presenta una descripción de los conceptos mencionados de las diferentes componentes que dan lugar a la teoría:

#### 1.2.2.1 Orientación motivacional intrínseca y extrínseca

Dos de los componentes que tiene lugar en el modelo presentado es la motivación intrínseca y motivación extrínseca, a continuación se presentan algunos conceptos que permiten tener un conocimiento acerca de cada una de ellas:

Tradicionalmente se ha distinguido entre motivación extrínseca y motivación intrínseca, cuyas ventajas siempre se han resaltado (Ministerio de educación y ciencia. Secretaria general de educación, 2008).

Hablamos de motivación extrínseca cuando un alumno realiza las actividades de aprendizaje por motivos distintos al propio aprendizaje: para obtener recompensas o evitar sanciones, por imposición de los padres, para que se reconozca su valía, etc. El

alumno no le interesa el aprendizaje en sí mismo, sino las consecuencias que se derivan de su conducta de aprendizaje. Las consecuencias de este tipo de motivación son generalmente negativas: para mantener la motivación es necesario mantener permanentemente los refuerzos externos (mediante premios o castigos). Aunque en algunos casos y bajo ciertas condiciones los refuerzos externos pueden ser eficaces (e incluso necesarios), en general su eficacia es muy limitada, pues la motivación desaparece cuando los refuerzos dejan de aplicarse. (Tapia, 2005) Ha comprobado la existencia de correlaciones negativas o nulas entre la motivación externa y el rendimiento de los alumnos de ESO y Bachillerato en las distintas materias.

La motivación de un estudiante sería intrínseca cuando realiza las actividades de aprendizaje movido por motivos personales y por la satisfacción que le produce el mismo aprendizaje. Estos estudiantes no necesitan refuerzos externos, encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal, en comprobar su dominio de las tareas o destrezas que se ha propuesto, en la misma realización de las actividades de aprendizaje y en el hecho de aumentar sus conocimientos. Por consiguiente, la misma realización de las actividades de aprendizaje es motivadora; de ahí que cuanto más aprendan más aumentará su motivación; la motivación, lejos de disminuir, va aumentando a medida que realiza las actividades de aprendizaje y aumentan sus conocimientos y destrezas. Esta sería, lógicamente, la situación ideal deseable para todos los alumnos. Sin embargo, es evidente que se da muy escasamente. ¿Qué hacer para que los alumnos estén intrínsecamente motivados? Si un alumno no está intrínsecamente motivado de manera espontánea, sería muy difícil



conseguirlo desde el exterior, pues las actuaciones externas inducirían motivos externos, incluso cuando hicieran referencia a posibles motivos personales (Tapia, 2005).

#### 1.2.2.2 Valoración de las tareas

Otro de los componentes que tienen lugar en el modelo presentado es el denominado como valor de la tarea, que se conceptualiza de la siguiente manera:

La teoría desarrollada por Eccles y sus colegas (Eccles & Otros, 1983) tiene su origen en el primer modelo expectativa-valor ideado por (Atkinson, 1978), pero éste centra prioritariamente su atención en el valor que tiene para el sujeto-estudiante aquello que está aprendiendo o se dispone a hacerlo (Beltrán Llera & Bueno Alvarez, 1995).

Volviendo al modelo expectativa-valor, parece evidente que un sujeto se implicará más, deseará aprender mejor, en aquello que valora positivamente y no en aquello que valora de manera negativa (por ejemplo, <<no me gusta, es difícil, no me sirve>>, etc.) En consecuencia, si somos capaces de descubrir los mecanismos que regulan esta decisión, y qué elementos la determinan, podremos evitar valoraciones negativas y, por tanto, incrementar la participación o deseo de aprender del alumno (Beltrán Llera & Bueno Alvarez, 1995).

Según el modelo de Eccles, las expectativas y el valor de la tarea influyen directamente en la persistencia, realización y elección de la tarea por parte del alumno.

Los estudios realizados por esta investigadora y su equipo (Wigfield & Eccles, 1992) les han llevado a distinguir una serie de aspectos del valor de la tarea, que pueden



influir en su consecución: 1) el valor de consecución que consiste en la importancia de hacer bien la tarea y puede actuar como una ventana hacia el exterior para que el sujeto muestre o confirme aspectos de sí mismo, de su auto-esquema (por ejemplo, su sexo, su competencia, etc.) 2) el valor intrínseco es el placer o interés subjetivo que obtiene el sujeto al realizar esa tarea y que le mantiene sobre ella (motivación intrínseca); 3) el valor de utilidad hace referencia a cómo se relaciona la tarea con metas futuras; es frecuente que los alumnos, a veces, hagan ciertas tareas para conseguir un premio, un agradecimiento público o con vistas a otros estudios, aunque éstas no les <<gusten>> (motivación extrínseca); y 4) el coste está relacionado con todos aquellos elementos negativos que implican iniciar o participar en una tarea, como el miedo al fracaso, la ansiedad o el esfuerzo necesario para ello (Beltrán Llera & Bueno Alvarez, 1995).

#### 1.2.2.3 Sentimientos de autoeficacia

Un tercer componente que tiene cabida en el modelo presentado es el denominado “sentimientos de autoeficacia”, que se define de la siguiente manera:

La autoeficacia constituye un juicio acerca de la propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar los objetivos pretendidos (Shunk, 1991, Pajares, 1996, & Bandura, 1997, 2007).

La autoeficacia es lo que creemos que podemos hacer, no la simple cuestión de saber lo que hay que hacer. Para determinar su eficacia, el individuo evalúa sus habilidades y su capacidad para convertirlas en acciones. La eficacia se distingue del

constructo global de auto concepto, el cual se refiere a la percepción general de uno mismo formada por las experiencias y las interpretaciones del entorno, y depende en gran medida de los esfuerzos y las evaluaciones de otros significativos (Shavelson, Bolus, & Wylie, 1982). La autoeficacia se refiere a la percepción de capacidades específicas; el autoconcepto es la percepción general de uno mismo, e incluye a la eficacia en las diferentes áreas.

La autoeficacia depende en parte de las capacidades del estudiante. En general, los muy capaces se sienten más eficaces para el aprendizaje, en comparación con los de poca capacidad; sin embargo, eficacia no es sinónimo de capacidad (Collins, 1997) clasificó a un grupo de estudiantes por su alta, media o baja capacidad para las matemáticas y encontró en cada nivel sujetos de alta y baja eficacia. Les dio problemas a resolver y la posibilidad de rehacer los que contestaran mal. La capacidad se relacionó con un diestro desempeño, pero los que tenían alta autoeficacia solucionaron correctamente más problemas y eligieron más de ellos para volver a trabajar (cualquiera que fuera su nivel) que los que tenían baja autoeficacia.

Se presupone que la autoeficacia tiene diversos efectos en el establecimiento de los logros (Shunk, 1997). La eficacia puede influir en la elección de actividades. Los estudiantes con baja eficacia para el aprendizaje quizá evitan las tareas; los que se juzgan eficaces han de participar con más entusiasmo. También afecta al esfuerzo invertido, la persistencia y el aprendizaje. Los que se sienten más eficaces para aprender suelen dedicar mayores esfuerzos y persisten más tiempo que los que dudan de sus capacidades, especialmente cuando se topan con dificultades. Por su parte, aquellas conductas fomentan el aprendizaje (Dale, 1997).



#### 1.2.2.4 Creencias de control

Otro de los componentes que tiene lugar en el modelo presentado son las creencias de control y que se definen de la siguiente manera:

La percepción de control aparece como el locus de control (Rotter, Sense of control, 2006) La creencia en un locus de control externo es una expectativa generalizada aprendido que los resultados de las situaciones están determinadas por fuerzas externas a uno mismo como la suerte, el destino o la casualidad. El individuo cree que él o ella no pueden hacer nada a merced del medio ambiente. Por el contrario la creencia en un locus de control interno, la expectativa generalizada de que los efectos dependen de las propias decisiones y acciones. En comparación con las personas con un locus de control externo, los que tienen un locus interno atribuyen desenlaces a sí mismos en lugar de las fuerzas externas.

En la teoría de la atribución de Weiner, el lugar de causalidad tiene importantes consecuencias afectivas relacionadas con los sentimientos de autoestima como el orgullo *versus* humillación. Atribuir el éxito a las propias capacidades o al esfuerzo realizado (causas internas) produce sentimientos de orgullo y aumenta la autoestima. Si el fracaso se atribuye a la falta de capacidad se produce un deterioro de la autoestima, con sentimientos de pena y humillación, mientras que si se atribuye a la falta de esfuerzo se producirán sentimientos de culpabilidad. Si éxitos y fracasos son atribuidos a causas externas, como la suerte o la dificultad de la tarea, al no sentirnos responsables, la autoestima no disminuye, aunque el fracaso produzca sentimientos de tristeza y el éxito no llegue a producir sentimientos de orgullo (Weiner, 1985). En esta misma dirección,



(Burker, Midkiff, Williams, & De Boer, 1985) señalan que atribuir el éxito a causas internas genera sentimientos de orgullo, competencia y confianza, mientras que atribuirlo a otras personas (causa externa) produce reconocimiento y gratitud. Cuando se trata del fracaso, atribuirlo a causas internas despierta sentimientos de culpa, mientras que atribuirlo a causas externas origina reacciones negativas de rabia y hostilidad (Visdómine-Lozano & Carmen, 2006).

#### 1.2.2.5 Ansiedad

La ansiedad es un componente que tiene lugar en el modelo que se presenta para darle entendimiento a la motivación escolar y que se puede definir de la siguiente manera:

Muchos alumnos cuando se enfrentan a un examen, una prueba escrita, o al simple hecho de salir a la pizarra, experimentan un fuerte sentimiento de ansiedad, angustia; en algunos casos, cuando la tarea no es muy difícil, esta ansiedad puede facilitar la realización (Revak, 1997), pero la mayor parte de las veces suele tener efectos negativos.

La ansiedad aparece siempre que se produce una amenaza a la autoestima del sujeto. Sarason & otros (1960) describen a los estudiantes ansiosos como aquellos que tienen actitudes auto despreciativas, anticipan el fracaso en las pruebas (en el sentido de no alcanzar el nivel exigido o el de los demás) y viven esas situaciones como desagradables. Según Hill (1984; Hill & Wigfield, 1984) estos sujetos evitan las situaciones en las que se les evalúa y, si no tienen más remedio que enfrentarse a ellas,

están sobre preocupados por la evaluación que sus padres y maestros harán de su actuación, interfiriendo- dichas preocupaciones- negativamente en la realización de la tarea.

Al hablar de ansiedad hemos de distinguir entre ansiedad como estado y ansiedad como rasgo. La ansiedad como estado es un sentimiento que se manifiesta puntualmente en determinadas situaciones, mientras que la ansiedad como rasgo se mantiene latente en el individuo. Las investigaciones realizadas apuntan a que la ansiedad como rasgo interfiere con el aprendizaje y la realización solamente cuando las condiciones de logro crean un estado de ansiedad (Stipek, 1988).

La ansiedad ante situaciones evaluadoras consta de dos componentes (Beltrán y otros, 1987): uno emocional (que hace referencia a las reacciones fisiológicas del sujeto, como son la sudoración de las manos o la aceleración de los latidos) y otro cognitivo (relacionado con las expectativas negativas de éxito y las preocupaciones sobre la propia actuación), siendo este último el que más directamente interfiere en el aprendizaje del alumno.

Tobias (1985) sugiere que la ansiedad interfiere en el aprendizaje y la realización a tres niveles. En el primero, la ansiedad inhibe el <<procesamiento>> eficaz de la nueva información (por ejemplo, el alumno puede tener dificultades en atender y organizar el material que se le presenta). En el segundo, la ansiedad interfiere con el <<procesamiento>>: la aplicación del nuevo conocimiento a la resolución de un problema. El alumno comprende el nuevo material pero cuando se le pide que aplique ese conocimiento a un problema específico, es incapaz de acordarse de aquello que ha



aprendido o de usar de manera eficaz las estrategias de resolución de problemas. Y tercero, Tobias sugiere que la ansiedad interfiere con el <<resultado>> de la realización. La respuesta correcta puede <<engancharse>> y perderse antes que el estudiante la verbalice y la memorice. El alumno es capaz de demostrar su conocimiento inmediatamente después de haber aprendido el nuevo material pero tiene dificultades en reproducirlo en un examen posterior (<<tengo la mente en blanco>>, <<me he bloqueado>>, por ejemplo) (Beltrán Llera & Bueno Alvarez, 1995).

### 1.2.3 Características psicológicas en el deportista

Los deportistas están dotados de características psicológicas que los identifica y diferencia entre unos y otros, mediante la práctica de la actividad deportiva pueden presentar alguna característica en mayor medida que otra y en comparación a sus iguales pueden externarla de diferente manera. Pero lo que se puede entender es que todos están dotados de algunas características psicológicas. De acuerdo al modelo que se presenta para identificarlas se toman como características a tomar en cuenta las siguientes:

#### 1.2.3.1 Autoconfianza

Una de las características que se consideran como importantes para identificar en el desarrollo de un deportista es la denominada autoconfianza que se define de la siguiente manera:

El grado de certeza respecto a las propias habilidades en la consecución del éxito en determinada tarea. Esta certeza vendrá determinada por la experiencia, los estados



fisiológicos y emocionales así como las experiencias en imaginación (Dosil, 2004; Felt y Lirgg, 2001; Vealey, 1986). Mantiene una estrecha relación con el concepto de autoeficacia (Bandura, 1977).

Aunque Vealey (1986) esbozó la autoconfianza como una predisposición y un estado, su pensamiento posterior (Vealey, 2001) es que en el deporte la autoconfianza es un constructo social cognitivo que puede ser más un rasgo característico o más un estado, según el marco de referencia temporal que se utilice.

La autoconfianza se caracteriza por una alta expectativa de éxito. Puede ayudar a los individuos a activar emociones positivas, facilitar la concentración, establecer metas, aumentar el esfuerzo, focalizar sus estrategias de juego y mantener el momento (Weinberg & Gould, 2010).

Bandura (1997) define la autoeficacia como “la creencia en la propia habilidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para obtener determinados logros” (p.3). Por lo tanto, la autoeficacia es una forma de autoconfianza específica de la situación.

#### 1.2.3.2 Control de afrontamiento de la energía negativa

Otra de las características importantes a tomar en cuenta para un desarrollo deportivo adecuado es el denominado control de afrontamiento de la energía negativa que se define de la siguiente manera:

Lazarus y Folkman (1986, p. 164) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y comportamentales que están en constante proceso de cambio y que se desarrollan para manejar las demandas externas y/o internas específicas evaluadas como desbordantes de los recursos propios del sujeto.

Una característica importante de la conceptualización de Lazarus y Folkman (1986) es que el afrontamiento tiene múltiples funciones. La función tiene relación con el objetivo que persigue cada estrategia independientemente del resultado o efecto que tenga la estrategia; aunque se espera que una función lleve a determinados resultados. Un ejemplo de esto es, que en el intento por evitar algo se fracase.

Lazarus y Folkman hacen hincapié en la importancia de diferenciar el afrontamiento en dos, según sus funciones: el dirigido a alterar el problema objetivo y el dirigido a regular la respuesta emocional.

a) Modos de Afrontamiento dirigidos al Problema: El tipo de afrontamiento dirigido al problema engloba un conjunto de estrategias que se pueden diferenciar en dos grupos: las que se refieren al entorno y las que se refieren al sujeto. El primero está dirigido a la demanda, a la tarea, trata de solucionar el problema definiendo el problema, buscando soluciones alternativas teniendo en cuenta los pro y contra, seleccionando y aplicando la alternativa elegida. Es decir, que incluye las estrategias dirigidas a modificar el entorno (resolución del problema), como pueden ser, los obstáculos, los recursos, los procedimientos, etc. Las estrategias que se refieren al sujeto incluyen los cambios motivacionales o cognitivos, la variación del nivel de aspiración del sujeto o el nivel de participación del yo, desarrollo de nuevas pautas de conductas, etc.

b) Modos de Afrontamiento dirigidos a la emoción: hace referencia a modificar el modo de vivir la situación, incluso cuando no se pueda hacer nada para cambiar lo



externo. En este tipo de afrontamiento se incluyen una amplia gama de estrategias. Un grupo de ellas está constituido por procesos cognitivos que se encargan de disminuir el grado de trastorno emocional, entre éstos se destacan, la evitación, minimización, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos (Vera Estévez, 2005).

### 1.2.3.3 Atención

La atención es considerada como una característica importante para el desarrollo en el deporte de aquel que lo practica, a continuación se define y se da una explicación del concepto, de acuerdo a diferentes autores:

La atención se considera por Kanheman en 1973 como una categorización formal proporcionada por los mecanismos internos, los cuales determinan el significado de un estímulo para quien lo recibe y lo elabora. (Tamorri, 2004)

Nideffer (2006) comienza a diferenciar las dos dimensiones básicas de la atención: la amplitud (amplia-reducida) y la dirección (externa-interna). En concreto, la amplitud hace referencia a la extensión del campo atencional, es decir, a la mayor o menor cantidad de información que el deportista debe procesar en un momento determinado. Si el campo atencional es amplio, el deportista estará atendiendo a una gran variedad de estímulos al mismo tiempo; por el contrario, si el campo atencional es reducido, este mismo deportista estará focalizando su atención en unos pocos, aunque cruciales, estímulos. Por suerte, ambos campos –amplio y reducido- son complementarios y se suelen compensar. (Iturbide, 2008)

Según el modelo explicativo propuesto por Dosil, lo primero que hace el deportista en una determinada situación es analizar, mediante los sentidos, lo que sucede a su alrededor, es decir, examinar y evaluar todos aquellos estímulos con los que entra en contacto a través de la percepción. En un segundo momento, y debido al elevado número de estímulos percibidos tanto consciente como inconscientemente, continúa con la selección de aquellos que considera más relevantes para el correcto desarrollo de su actividad deportiva, procurando tenerlos presentes en todo momento. Por último, se esfuerza por mantener la atención focalizada en esta selección de estímulos durante un determinado período de tiempo y, en caso de lograrlo, se puede hablar ya de concentración. (Iturbide, 2008)

Posteriormente, se lleva a cabo un estudio para identificar los diferentes tipos de estímulos que pueden ser percibidos por el deportista en una determinada situación. Determinando una categorización más descriptiva que dinámica. A continuación se presenta la categorización

a) Estímulos dominantes (ED): aquel o aquellos estímulos que ocupan un lugar preferente y destacado en la atención del deportista.

b) Estímulos fluctuantes (EF): aquel o aquellos estímulos que pueden aparecer y/o desaparecer, de forma más o menos inesperada, en la situación en la que se encuentra el deportista, pudiendo influir su presencia o ausencia en el resultado final de la actuación. Dependiendo de su intensidad y de su procedencia estos estímulos pueden ser de cuatro tipos:



- Según su Intensidad.- Estímulos fluctuantes de alta y de baja intensidad.

Hablamos de estímulos fluctuantes de alta intensidad cuando existe una elevada probabilidad de que ciertos estímulos que habían pasado desapercibidos o que no se hallaban presentes al comenzar la tarea lleguen a convertirse en dominantes (ED), una probabilidad que obliga al sujeto a estar preparado para responder de inmediato a su aparición si no quiere que lleguen a interferir seriamente en la actividad que está realizando (por ejemplo, la aparición de la lluvia en una competición de automovilismo). Los estímulos fluctuantes de baja intensidad, por su parte, apenas si son percibidos por el deportista y sólo en contadas ocasiones llegan a entorpecer la actividad que está realizando, ya que, por su pequeña intensidad, es casi imposible que lleguen a convertirse en estímulos dominantes (por ejemplo, los habituales comentarios del público después de un punto en tenis).

- Según su Procedencia.- Estímulos fluctuantes internos y externos. Hablamos de estímulos fluctuantes de tipo externo cuando queremos resaltar que la estimulación proviene del mundo exterior, y que, por tanto, los estímulos fluyen, se suceden y se extinguen ajenos por completo a la voluntad, pensamiento y/o deseo del deportista (por ejemplo, el sonido de un teléfono móvil en una partida de ajedrez). Los estímulos fluctuantes de tipo interno, por el contrario, tienen mucho más que ver con las sensaciones del deportista, con sus buenas o malas vibraciones, con el ajuste y la oportunidad de sus pensamientos, en suma, con todo lo que tiene que ver con el factor personalidad, por ejemplo, el recuerdo de algo que ha ocurrido en el pasado y que no podemos quitarnos de la cabeza (Iturbide, 2008).

#### 1.2.3.4 Control de la visualización y las imágenes

Imaginar significa representar algo mentalmente (por ejemplo, un movimiento, una situación o una idea) sin vivirlo en la realidad. El organismo, para realizar esta actividad imaginativa se sirve de distintos canales (visual, acústico, cinéstenico). Cuando la actividad imaginativa se realiza mediante el canal visual, se habla de visualización. Cada imagen tiene impulso motor y las imágenes mentales tienden a suscitar emociones y producir condiciones físicas y acciones privadas de éstas (Assagioli, 1980).

El proceso involucra recuperar de la memoria piezas de información almacenadas de experiencias anteriores y moldear esas piezas en imágenes significativas. Estas piezas son esencialmente un producto de la memoria, experimentadas internamente a través del recuerdo y de la reconstrucción de eventos previos. La visualización es en verdad una forma de simulación. Es similar a la experiencia sensorial verdadera (por ejemplo, ver, sentir, oír), si bien el proceso sucede por completo en la mente. A través de la visualización se pueden recrear experiencias positivas previas o proyectar nuevos eventos para prepararse mentalmente para la actuación (Weinberg & Gould, 2010).

#### 1.2.3.5 Nivel motivacional

Un elemento muy utilizado y empleado en la psicología del deporte es la motivación. La motivación puede definirse como la dirección e intensidad del esfuerzo (Sage, 1977). La dirección del esfuerzo se refiere a si el individuo busca, se aproxima o se siente atraído por ciertas situaciones. La intensidad del esfuerzo se refiere a la



cantidad de empeño que una persona emplea en una situación determinada (Weinberg & Gould, 2010).

En la actualidad, el punto de vista sobre la motivación más ampliamente respaldado por los psicólogos del deporte es la perspectiva interaccional del participante en situación (Weinberg & Gould, 2010).

La perspectiva interaccionista afirma que la motivación no deriva únicamente ni de los factores o rasgos propios del participante (como la personalidad, las necesidades, los intereses o las metas), ni tampoco de los factores situacionales (como el estilo del profesor o los recursos materiales e instalaciones), más bien la mejor forma de comprender la motivación es examinando el modo en que ambos conjuntos de factores interactúan entre sí. Además, apuntan que los profesores pueden desempeñar un papel decisivo en la construcción del clima motivacional si son capaces de estructurar situaciones que satisfagan las necesidades de los alumnos (Weinberg & Gould, 2010).

Los efectos de la motivación y la competitividad no solo tienen que ver con el resultado final o la búsqueda de la excelencia, sino también con la ruta psicológica que se emprende para llegar hasta allí. Si comprendemos por qué se producen diferencias de motivación entre las personas, podremos intervenir adecuadamente. Así pues, estamos interesados en cómo la motivación de logro y la competitividad de una persona influyen en una amplia diversidad de conductas, ideas y emociones, entre las que se incluyen:

- Elección de la actividad
- Esfuerzo por perseguir objetivos
- Intensidad del esfuerzo en la búsqueda de objetivos

- Persistencia a pesar de los errores o las adversidades

Es así como podemos establecer la importancia de la motivación como herramienta imprescindible para el óptimo desempeño atlético (Alcazar, 2004).

#### 1.2.3.6 Control de afrontamiento de la energía positiva

Dominio sobre las actividades que el individuo pone en marcha, tanto de tipo cognitivo como conductual, con el fin de mantener las condiciones atencionales y de concentración adecuadas para enfrentarse a situaciones deportivas favorables por Csikszentmihalyi, 1992; Meichenbaum, 1972; Suinn, 1977, (Hernández Mendo, 2006)

#### 1.2.3.7 Control de actitudes

Algunas de las principales apreciaciones y definiciones dadas al concepto de actitud, que han sido variadas y distintas, son recogidas por Prat y Soler (2003, p.22): “Predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencia a resolver). Bolívar (1992, p. 92) “Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de una manera determinada un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con la mencionada evaluación”. Sarabia (1992, p. 36). “Predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse favorable o



desfavorablemente, ante situaciones vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos” González Lucini (1992, p.38). (Ponce Garzarán, 2012)

Centrándonos en el ámbito de la práctica de actividad física, según Fox y Biddle (1998) el término actitud tiene varios componentes que pueden contribuir a su definición:

- Componente sentimental: hacia la actividad física pueden existir sentimientos de amor-odio, diversión-aburrimiento.
- Componente comportamental: en la medida en que te condiciona a ejercer o no un determinado comportamiento o el intento del mismo.
- Componente cognitivo o de creencias: percibir las ventajas y desventajas relativas a participar en actividades físico deportivas.

#### Características de las actitudes

González Lucini (1992, p.39), considera que las actitudes en educación se manifiestan con unas determinadas características:

- a) Las actitudes no son innatas, si no que se adquieren: se aprenden, se modifican y maduran: son educables como los valores.
- b) Son predisposiciones estables, es decir, son estados personales adquiridos de forma duradera.
- c) Tienen un carácter dinámico, entran menos en el campo de los ideales y de las creencias, y son contrariamente mucho más funcionales y operativas. Esta

característica implica que la adquisición de las actitudes tiene que realizarse en la acción, es decir, en estrecha y permanente relación con todas las actividades que el alumno realiza en el ámbito escolar

- d) Las actitudes se fundamentan en los valores, lo que implica que los valores se expresan, se concretan y se alcanzan con el desarrollo de las actitudes.

#### La construcción de actitudes

Las actitudes presentan una capacidad de generarse, de consolidarse e incluso de modificarse. Los procedimientos que pueden explicar esta tendencia dinámica en las actitudes que señala García Montes (1998) son:

- Aprendizaje por observación, modelado o imitación. Para que se de este tipo de aprendizaje el individuo debe prestar atención y recordar el comportamiento o actitud a imitar; además, si el comportamiento implica alguna habilidad de carácter motriz el individuo tiene, por un lado, que poseer las destrezas necesarias, y por otro, que estar motivado para ello. Por tanto no es posible adquirir una determinada actitud sin estos dos requisitos previos
- Aprendizaje condicionado. Es una de las formas de adquisición de actitudes que más se ha empleado tradicionalmente dentro del contexto educativo. Se basa en las teorías psicológicas del condicionamiento mediante la utilización de refuerzos, ya sean de carácter positivo o negativo.
- Interiorización. El individuo va perfilando su personalidad de una forma progresiva, desarrollando su capacidad de autonomía, de independencia y consolidando una serie de actitudes que desembocarán en conductas cada vez



más sólidas y estables. Las propias creencias del individuo determinan el establecimiento de las actitudes más coherentes con las mismas.

- Identificación. Mediante este mecanismo el individuo adquiere, refuerzo o modifica sus actitudes. Considera la influencia de aspectos afectivos y psicológicos de determinadas personas o grupos sobre el individuo. Ejemplos evidentes que pueden provocar una identificación son los padres con su influencia hacia los hijos; el ídolo deportivo que genera practicantes de dicho deporte y refuerza a los que ya lo son; la escuela, el profesor o profesora y su influencia hacia el alumnado; los amigos como grupo que influye sobre el individuo, etc.
- Aprendizaje de contenidos. La información que recibe un individuo puede suponer una contradicción sobre los conocimientos que tiene, y por tanto generará un cambio de actitud hacia el tema en cuestión (Macarro Moreno, 2008).

#### 1.2.4 Deporte

##### 1.2.4.1 Deporte competitivo

Hace referencia a aquellas prácticas deportivas en la que el objeto consiste en superar, vencer a un contrario o a sí mismo (Blázquez, 1999). En esta concepción del deporte lo importante es conseguir grandes e importantes resultados, muchas veces sin importar el medio, lo cual conlleva un gran sacrificio por parte de los participantes y un

entrenamiento sistemático para lograr los fines deseados. Según Sánchez Bañuelos (2000), esta orientación se rige por el principio de selectividad, de forma que la élite deportiva constituye un colectivo minoritario por definición, y comporta un gran sacrificio.

#### 1.2.4.2 Clasificación de los deportes

Por otra parte, el deporte impone además de los valores tradicionales, otros que son elementos estructurales de la sociedad moderna, como motivación, rendimiento, capacidad de planear el futuro, igualdad de oportunidades en la competencia, conciencia democrática, planeación basada en conocimientos científicos, racionales y económicos.

Por medio del deporte, el individuo aprende a conducirse a sentir, pensar y a responder de acuerdo a un determinado fin; su práctica diaria ayuda al entrenamiento y continuidad en el deporte, se constituye en un acompañante del desarrollo y crecimiento del individuo, del colectivo y de la sociedad.

El deporte competitivo, como una de las manifestaciones del deporte, lo vemos como un medio inter-dependiente, de las acciones integrales orientadas al desarrollo humano, a mejorar la calidad de vida y formar parte importante y determinante de la socialización, salud y educación de los individuos.

Por sus características, se constituye en un proceso estratégico para la generación de modelos sociales que representan una cultura de logro, de superación, de constancia, sacrificio y esfuerzo para alcanzar objetivos socialmente deseables.

Por ello, el deporte se presenta como una alternativa aceptada plenamente por la juventud y en general por la misma sociedad. Si bien es cierta que la sociedad deportiva



es jerarquizada, sus propios valores son superiores, a los basados en la mera tenencia de bienes materiales (Vera Guardia, 1999)

#### 1.2.4.2 Clasificación de los deportes

Riera (1985) para clasificar los deportes parte de un modelo inter-conductual el cual tiene en cuenta las interrelaciones que se dan en la práctica deportiva a partir del nivel de cooperación y oposición con los cuales interactúa el deportista.

Uno de ellos son los deportes con oposición y con cooperación: la interacción se da entre los deportistas, objetos, compañeros y oponentes. El rendimiento depende del enfrentamiento entre dos cooperaciones. Son los deportes de grupo y de choque. (Narváez Betancur, 2005)

#### 1.2.4.3 Características del deporte universitario en México

A continuación se hace referencia de un análisis que realiza Tomás Trujillo en su revista Psicología deporte aplicado, temas selectos, volumen 1. Durante la Jornada de actualización en psicología del deporte sobre la psicología deportiva en el contexto universitario en México:

Practicar deportes es tal vez la forma de movimiento más común y constante en el ámbito universitario en México. Resulta entonces común que muchas instituciones de

educación superior cuenten con equipos representativos incluso muchas veces sin contar con instalaciones deportivas.

Generalmente los equipos representativos se conforman con alumnos que cuentan con un historial de práctica deportiva en la etapa infantil y juvenil, sin embargo, también muchas universidades ofrecen talleres para aprender la práctica de un deporte al entrar a la universidad.

Otras instituciones han desarrollado estructuras que les permiten ofrecer becas deportivas y a través de este mecanismo pueden llevar a cabo procesos de detección, selección y conformación de equipos altamente competitivos a nivel escolar..

Para muchos deportistas y familias que invirtieron tiempo, dinero y esfuerzo en la práctica sistemática de un deporte durante la infancia y la juventud resulta una excelente salida para capitalizar la habilidad deportiva y poder tener acceso para estudiar una carrera universitaria.

Sin embargo, el deportista universitario muchas veces presenta actitudes, posturas y hábitos muy característicos de este nivel deportivo y que en muchos de los casos derivan en problemáticas que desgastan a los equipos, las instituciones y a los propios entrenadores, por ejemplo:

- La exigencia de estudiar una carrera universitaria presenta distintos niveles a lo largo de la experiencia universitaria. Carga de materias, materias especialmente exigentes, fases de prácticas profesionales, etc. Esto provoca inestabilidad en las poblaciones practicantes.



- Algunos alumnos universitarios combinan la experiencia de practicar un deporte con el rol de ser estudiante universitario y en ciertos casos además tienen un trabajo de medio tiempo.
- Socialmente la experiencia universitaria es una etapa de despertar para muchos en la cual los compromisos sociales, las reuniones, las salidas se incrementan en frecuencia y duración de tal manera que en algún punto chocan con la disciplina que la práctica de un deporte exige.
- Los espacios para el entrenamiento y la formación deportiva se reducen.
- Los tiempos de la preparación a competencias, las temporadas e incluso la preparación a campeonatos nacionales se ajustan a los periodos escolares que incluso presentan semanas de vacaciones que en otros contextos del deporte no se presentan.
- La desigualdad en los niveles y habilidades deportivas entre los diversos miembros que conforman un equipo deportivo.

Por otra parte los tiempos de trabajo reales en el deporte universitario generalmente se ajustan a procesos de trabajo de 4 meses y en muchas ocasiones y para muchas instituciones no son procesos de trabajo continuo durante todo el año, se depende de presupuestos, de lograr clasificaciones a campeonatos nacionales para en lugar de hacer un programa de 4 meses se hagan dos y se trabaje por lo menos 8 meses.

Otra característica importante del deporte universitario es que en muchas ocasiones el periodo de competencia ya sea rondas clasificatorias, ligas, circuitos y demás eventos son muy próximos a los inicios de semestre de tal manera por lo cual

se hacen pretemporadas muy cortas y la preparación de las siguientes etapas se debe desarrollar con procesos de competencia ya en desarrollo.

El deporte universitario en México generalmente programa toda su actividad en función de dos grandes organizaciones, para universidades públicas y privadas el Consejo Nacional del deporte de la educación (CONDDE) y sólo para universidades privadas la Comisión Nacional deportiva estudiantil (CONADEIP).

Ambas organizaciones presentan calendarios de clasificación en etapas primeramente regionales o estatales (CONDDE) o por zonas (CONADEIP) y a partir de ahí la etapa nacional para los equipos e instituciones que lograron clasificar. En el deporte universitario en México generalmente los calendarios de trabajo son de Agosto a Junio de cada año.

En el caso de CONDDE se agrega el incentivo que en algunos años los resultados deportivos obtenidos pueden llevar al deportista a la Universiada Mundial, un evento que se realiza cada 2 años y que convoca a los mejores atletas universitarios de diversos países.

En el caso de CONADEIP su estructura deportiva ha ido evolucionando con el paso de los años y en algunos deportes se pueden encontrar estructuras altamente competitivas como las conferencias que ya se desarrollan en varios deportes, que implican reglamentos especiales, viajes constantes para los alumnos, competir en escenarios con público y siendo televisados en muchas ocasiones.



1.3.07 Es fundamental conocer algunas de las características del deporte universitario para diseñar entonces alternativas a la programación adaptación de la preparación psicológica (Trujillo Santana, 2013).

El objetivo del presente estudio es evaluar la relación entre el rendimiento académico, percepciones de los deportistas sobre su desempeño académico y sus características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en los equipos que representan a su institución en esta competencia rumbo a Universidad Nacional 2014.

Se considera esta investigación importante ya que es relevante por la información que puede aportar ya que el conocimiento adecuado de las características que aquí se presentan por medio de esta investigación puede dar información para el inicio de una intervención de mayor utilidad en el contexto tanto académico como deportivo.

Se pretende evaluar el rendimiento académico de los deportistas representativos de la UANL y de la UANM que participan en el proceso de competencia rumbo a Universidad Nacional 2014. Seis equipos participaron en el evento regional en el mes de marzo y abril del año 2014 y en el evento nacional en el mes de mayo de 2014. Además de determinar las variables a las cuales atribuyen dicho rendimiento.

## 1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta 1. Conocer el rendimiento académico de los deportistas evaluados.

Pregunta 2. Conocer la motivación de aprendizaje que poseen de cara a su desarrollo académico.

### **1.3 OBJETIVO**

El objetivo del presente estudio es evaluar la relación entre el rendimiento académico, percepciones de los deportistas sobre su desempeño académico y sus características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en los equipos que representaran a su institución en esta competencia rumbo a Universiada Nacional 2014.

### **1.3 HIPÓTESIS**

Se considera esta investigación importante ya que es relevante por la información que puede arrojar ya que el conocimiento adecuado de las características que aquí se presenten por medio de esta evaluación puede dar información para el inicio de una intervención de mayor utilidad en el contexto tanto académico como deportivo.

### **Hipótesis 1**

Se pretende analizar el rendimiento académico de los deportistas representativos de la UANL y de la UABC que participaran en el proceso de competencia rumbo a Universiada Nacional Puebla 2014. Dichos equipos participaron en el evento regional en el mes de marzo y abril del año 2014 y en el evento nacional en el mes de mayo de 2014. Además de determinar las variables a las cuales atribuyen dicho rendimiento.

### **Hipótesis 2**

### **1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Pregunta 1: Conocer el rendimiento académico de los deportistas evaluados.

Pregunta 2: Conocer la motivación de aprendizaje que presentan de cara a su desarrollo académico.



Pregunta 3: Conocer las características psicológicas que poseen los deportistas evaluados.

Pregunta 4: Analizar las relaciones que existe entre las variables.

## 1.5 HIPOTESIS

### Hipótesis 1

Los deportistas representativos presentaran un rendimiento académico elevado

### Hipótesis 2

A mayor motivación educativa mayor rendimiento académico

### Hipótesis 3

Los equipos representativos que hayan obtenido un resultado deportivo superior presentan una evaluación psicológica deportiva más alta.

### Hipótesis 4

Una motivación educativa alta se asocia con una evaluación psicológica deportiva alta.



## 2.1 Diseño

El diseño del presente estudio es de tipo no experimental exploratorio, al ser una investigación sistemática y ordenada en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han ocurrido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997).

## Los estudios de exploración

### CAPÍTULO II METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios de exploración sirven para obtener información preliminar sobre un fenómeno o problema, para determinar si merece la pena llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real. Investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables problemáticas, establecer prioridades para investigaciones posteriores o apoyar afirmaciones (posibles) verificables. Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y ordinariamente conducen a los otros dos tipos. Los estudios descriptivos por lo general fundamentan las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios experimentales que generen un estado de entendimiento o sus altermente estructurados. Las investigaciones que se están realizando en un campo de conocimiento específico pueden resultar los tipos de estudio en los distintos etapas de su desarrollo. Una investigación puede iniciarse como exploratoria, dar paso ser descriptiva y correlacional, y terminar como explicativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997).





## 2.1 Diseño

El diseño del presente estudio es de tipo no experimental exploratorio, al ser una investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997).

Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables. Los estudios exploratorios sirven para «preparar el terreno» y ordinariamente anteceden a los otros tres tipos. Los estudios descriptivos por lo general fundamentan las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados. Las investigaciones que se están realizando en un campo de conocimiento específico pueden incluir los tipos de estudio en las distintas etapas de su desarrollo. Una investigación puede iniciarse como exploratoria, después ser descriptiva y correlacional, y terminar como explicativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997).



Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997).

## 2.2 Población

La población está constituida por hombres y mujeres deportistas de educación superior de los estados de Nuevo León y Baja California pertenecientes a las universidades UANL y UABC, participante de las siguientes disciplinas de conjunto: baloncesto ( $N = 24$ ), béisbol ( $N = 23$ ), fútbol rápido ( $N = 42$ ); fútbol asociación ( $N = 40$ ), y voleibol ( $N = 12$ ).

## 2.3 Muestreo

El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo *bola de nieve*, ya que se utilizan contactos iniciales para identificar a posibles participantes que cumplan los criterios de inclusión (Clark Carter, 2002). De una población total de 141 deportistas se obtuvo una muestra del 46.09% de la población, pertenecientes a Monterrey, Tijuana y Ensenada.

## 2.4 Muestra

La muestra fue de 65 atletas, 14 de la Universidad Autónoma de Nuevo León pertenecientes al equipo femenino de fútbol rápido; y 51 atletas de la Universidad



Autónoma de Baja California, pertenecientes a los equipos femeniles de baloncesto ( $n = 5$ ) y voleibol ( $n = 6$ ); al equipo varonil de béisbol ( $n = 8$ ); y a los equipos de fútbol rápido ( $n = 5$  hombres,  $n = 7$  mujeres) y fútbol asociación ( $n = 7$  hombres,  $n = 13$  mujeres).

De acuerdo a los criterios que exige el Consejo Nacional del Deporte de la Educación CONDDE para la participación de estudiantes en el evento deportivo universitario se tomaron los siguientes criterios para la inclusión o exclusión de la población a evaluar:

## **2.5 Criterios de inclusión**

- Sexo indistinto
- Entre 17 y 27 años de edad
- Que hayan participado en el proceso selectivo de Universiada Nacional 2014
- Estudiante inscrito en el semestre en curso

## **2.6 Criterios de exclusión**

- Que no cumplan con los requisitos anteriores

## **2.7 Criterios de eliminación**

- Se eliminaron aquellas encuestas que no se contestaron en su totalidad.

## 2.8 Procedimientos de reclutamiento

Se realizó una entrevista con los directivos y entrenadores, en donde se les informó del proyecto de investigación y de las ventajas que éste generaría en su población deportiva-estudiantil.

Se llegó a un acuerdo en cuanto a la disponibilidad de horarios para aplicar los cuestionarios, el registro de la asistencia, y el tiempo promedio de aplicación de 30 minutos.

Se solicitó las salas de cómputo de las universidades correspondientes para la aplicación de las evaluaciones por medio de computadoras, ya que para la recolección de datos se utilizó el software de encuestas en línea Surveymonkey (<https://es.surveymonkey.com/>).

En la población de Monterrey se citó a las deportistas en las salas de cómputo de la Facultad de Organización Deportiva.

En la población de Tijuana se citó a las/los deportistas en la Coordinación Deportiva de la Facultad de Deportes de Tijuana.

En la población de Ensenada se citó a los deportistas en las instalaciones del Departamento de Información Académica (DIA) de la Universidad Autónoma Baja California.

La primera evaluación fue con la población de Monterrey el día 3 de marzo a las 18 horas, semana posterior a la eliminatoria estatal. Se contó con la asistencia del equipo representativo de la UANL de la disciplina de fútbol rápido femenino.



La segunda evaluación fue con la población de Tijuana el día 15 de marzo a las 15 horas, dos semanas previas a la eliminatoria regional. Se contó con la asistencia del equipo representativo de la UABC de la disciplina de fútbol asociación femenino.

La tercera evaluación se realizó en Ensenada, fue la de mayor participación, las aplicaciones fueron durante la semana que comprendió del lunes 7 de abril al viernes 11 de abril, semana posterior a la competencia regional. Se contó con la asistencia de los equipos representativos de la UABC de las disciplinas de: lunes 7 de abril, fútbol rápido femenino, martes 8 de abril baloncesto femenino y voleibol femenino, miércoles 9 de abril béisbol, jueves 10 de abril fútbol asociación varonil y viernes 11 de abril, fútbol rápido varonil.

Se presentó el proyecto a la población a evaluar así como los objetivos que ésta investigación tenía, haciéndoles partícipes del proceso que se llevaría a cabo. De esta forma, se solicitó su apoyo para la recopilación de encuestas con el consentimiento informado previamente firmado (Anexo A).

## **2.9 Instrumentos de recolección de datos**

### **a) Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED)**

Versión en castellano del IPED (Hernández, 2006) surgida a partir del Psychological Performance Inventory (PPI) de Loehr (1982, 1986, 1990)

El inventario consta de 42 ítems, los cuales evalúan 7 dimensiones psicológicas, tales como la autoconfianza (AC), control de afrontamiento negativo (CAN) y

positivo (CAP), control atencional (CAT), control visuo-imaginativo (CV), nivel motivacional (NM) y control actitudinal (CACT). El formato de respuesta es en escala tipo Likert de cinco puntos, con un rango que oscila entre casi siempre hasta casi nunca. Un ejemplo de ítem sería: “Me enfado y frustró durante la competición”.

A continuación se definen cada una de los factores/variables de medida del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED)

- Autoconfianza (AC): Grado de certeza respecto a las propias habilidades en la consecución del éxito en determinada tarea. Esta certeza vendrá determinada por la experiencia, los estados fisiológicos y emocionales así como las experiencias en imaginaria (Dosil, 2004; Felt y Lirgg, 2001; Vealey, 1986). Mantiene una estrecha relación con el concepto de autoeficacia (Bandura, 1977).
- Control de Afrontamiento Negativo (CAN): Dominio sobre las actividades que el individuo pone en marcha, tanto de tipo cognitivo como de tipo conductual, con el fin de enfrentarse a situaciones deportivas adversas (Csikszentmihalyi, 1992; Meichenbaum, 1972; Suinn, 1977).
- Control Atencional (CAT): Grado de dominio ejercido sobre un estado de alerta o de preparación para la acción (Abernethy, 1993; Hernández Mendo y Ramos, 1995a, 1995b, 1996). El término concentración, aunque cercano, se diferencia en que éste implica el mantenimiento de las condiciones atencionales (Dosil y Caracuel, 2003).



- Control Visuo-imaginativo (CVI): Dominio de las experiencias de carácter sensorial y/o perceptivas que se realizan mediante un proceso controlado y que se producen en ausencia de las estimulaciones externas que las producen genuinamente (Suinn, 1993; Sánchez y Lejeune, 1999, Hernández Mendo, 2001a, 2002, 2003).
- Nivel Motivacional (NM): Nivel de ciertos procesos internos, externos o mixtos que activa, orienta, dirige y mantiene la conducta del individuo hacia un objetivo dotándola de intensidad y duración (Albo Lucas, y Núñez Alonso, 2003; González Carballido, 2001; González Fernández y Domínguez Rey, 2003, Hernández Mendo, 1999; Hernández Mendo y González Fernández, 1995; Roberts, 1993, 1995)
- Control de Afrontamiento Positivo (CAP): Dominio sobre las actividad que el individuo pone en marcha, tanto de tipo cognitivo como de tipo conductual, con el fin de mantener las condiciones atencionales y de concentración adecuadas para enfrentarse a situaciones deportivas favorables (Csikszentmihalyi, 1992; Meichenbaum, 1972; Suinn, 1977)
- Control Actitudinal (CACT): Dominio sobre la predisposición para la acción y para la clasificación de los objetos, personas y conductas del entorno del individuo, y sobre el grado de reacción ante éstos y su consistencia evaluativa. (Ajzen, 1991; Fishbein y Ajzen, 1975; Hernández Mendo y Morales Sánchez, 2000).

Ítems que comprenden las 7 escalas del IPED con las alfas de coeficientes correspondientes, resultados en base a dos investigaciones previamente investigadas:

Tabla 1. Confiabilidad de IPED según estudio en 2013.

Dimensiones	Ítems	Alfa
Autoconfianza	1, 8, 15, 22, 29, 36,	.78
Control de la energía negativa	2, 9, 16, 23, 30, 37,	.71
Control atencional	3, 10, 17, 24, 31, 38,	.70
Control visuo-imaginativo	4, 11, 18, 25, 32, 39,	.68
Nivel Motivacional*	5, 12, 19, 26, 33, 40,	.65
Control de afrontamiento positivo	6, 13, 20, 27, 34, 41,	.70
Control actitudinal	7, 14, 21, 28, 35, 42,	.67

En este trabajo la fiabilidad oscilo entre .65 y .78 (Gómez López, Granero Gallegos, & Isorna Folgar, 2013).

Tabla 2. Confiabilidad de IPED según estudio en 2006

Dimensiones	Ítems	Alfa
Autoconfianza	1, 8, 15, 22, 29, 36,	.63
Control de la energía negativa	2, 9, 16, 23, 30, 37,	.63
Control atencional	3, 10, 17, 24, 31, 38,	.68
Control visuo-imaginativo	4, 11, 18, 25, 32, 39,	.63
Nivel Motivacional*	5, 12, 19, 26, 33, 40,	.68
Control de afrontamiento positivo	6, 13, 20, 27, 34, 41,	.61
Control actitudinal	7, 14, 21, 28, 35, 42,	.70

En este trabajo la fiabilidad osciló entre .61 y .70 (Hernández Mendo, 2006).



b) Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)

El instrumento utilizado se denomina MSLQ cuyos autores son Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) y Pintrich, et al. (1998), en su versión castellano, adaptada del original por Roces, Tourón y Gonzáles (1995<sup>a</sup>, 1995b) y Castañeda (1997).

El inventario consta de 31 ítems, los cuales evalúan 6 componentes motivacionales, tales como la ansiedad ante los exámenes, el valor de la tarea, las metas intrínsecas, las metas extrínsecas, la autoeficacia y las creencias de control. El formato de respuesta es en escala tipo Likert de siete puntos, con un rango que oscila entre totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Un ejemplo de ítem sería: “Creo que voy a recibir una excelente calificación este semestre”.

Ítems que comprenden las 6 escalas del MSLQ con sus correspondientes alfas de confiabilidad:

Tabla 3. Confiabilidad de MSLQ según estudio en 2007.

	Dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Componentes de expectativas	Creencias de control	2, 9, 18, 25	.34
	Autoeficacia	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31	.85
Componentes de valor	Metas intrínsecas	1, 16, 22, 24	.62
	Metas extrínsecas	7, 11, 13, 30	.60
	Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27	.78
Componentes afectivos	Ansiedad ante los exámenes	3, 8, 14, 19, 28	.66

(Actis Di Pasquale, 2007).

Tabla 4. Confiabilidad MSLQ según estudio 1991.

	Dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Componentes de expectativas	Creencias de control	2, 9, 18, 25	.68
	Autoeficacia	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31	.93
Componentes de valor	Metas intrínsecas	1, 16, 22, 24	.74
	Metas extrínsecas	7, 11, 13, 30	.62
	Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27	.90
Componentes afectivos	Ansiedad ante los exámenes	3, 8, 14, 19, 28	.80

(Pintrich, P. R., 1991).

Para fines de los objetivos propuestos en la investigación se suprimió la segunda dimensión que trata acerca de las estrategias de aprendizaje ya que lo que se busca obtener es el aspecto motivacional en el contexto escolar:

### c) Rendimiento Académico

El Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. El mismo autor (1978) ahora desde una perspectiva del alumno, define el Rendimiento Académico como la “capacidad respondiente de éste frente a estímulos



educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos”.

Para este estudio la variable de rendimiento académico fue evaluada mediante el kardex del estudiante.

#### d) Rendimiento deportivo

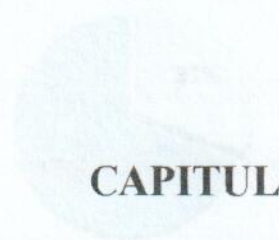
El rendimiento deportivo fue evaluado mediante los resultados obtenidos durante el proceso de la competencia para la Universiada 2014 con sede en la etapa nacional en la ciudad de Puebla.

### CAPÍTULO III RESULTADOS

### 3.1 Perfil de la muestra

La muestra a evaluar está conformada por deportistas universitarios de las universidades de UANL y UABC, con una cantidad de 65 encuestados, conformándose por 40 deportistas del sexo masculino y 25 deportistas del género femenino.

### SEXO



## CAPITULO III RESULTADOS

Figura 1. Distribución de atletas en función del sexo.

Tabla 5. Distribución de las disciplinas encuestadas en función del género.

DISCIPLINA	HOMBRES		MUJERES		TOTAL
Badminton	4	10%	5	7.69%	9
Beisbol	2	12.3%	0	0	2
Fútbol americano	3	19.76%	13	28%	26
Fútbol rápido	5	7.69%	11	31.2%	26
Voleibol	0	0%	6	9.23%	6
Total	20	30.75%	45	69.2%	65



### 3.1 Perfil de la muestra

La muestra a evaluar está conformada por deportistas universitarios de las universidades de UANL y UABC, con una cantidad de 65 encuestados, conformándose por 40 deportistas del sexo femenino y 25 deportistas del género masculino.

#### SEXO

■ Masculino ■ Femenino

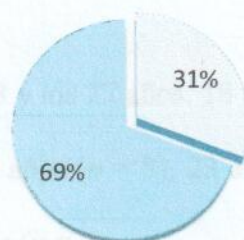


Figura 1. Distribución de atletas en función del sexo.

Tabla 5. Distribución de las disciplinas encuestadas en función del género.

DISCIPLINA	HOMBRES		MUJERES		TOTAL
Baloncesto	0	0%	5	7.69%	5
Béisbol	8	12.3%	0	0	8
Fútbol asociación	7	10.76%	13	20%	20
Futbol rápido	5	7.69%	21	32.3%	26
Voleibol	0	0%	6	9.23%	6
Total	20	30.75%	45	69.2%	65

## DISTRIBUCIÓN DE LOS DEPORTISTAS EN FUNCIÓN DE SUS EDADES.

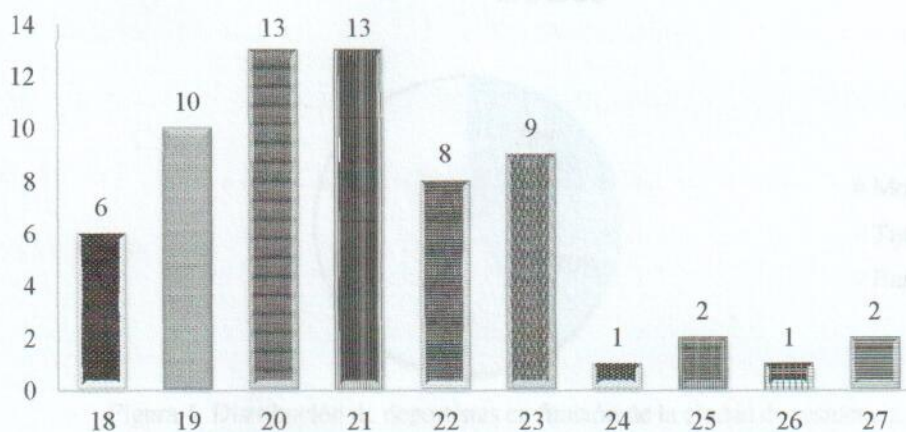


Figura 2. Distribución de deportistas en función de sus edades.

Las edades oscilaban entre los 18 y los 27 años: 18 años ( $n = 6$ ), 19 años ( $n = 10$ ), 20 años ( $n = 13$ ), 21 años ( $n = 13$ ), 22 años ( $n = 8$ ), 23 años ( $n = 9$ ), 24 años ( $n = 1$ ), 25 años ( $n = 2$ ), 26 años ( $n = 1$ ), 27 años ( $n = 2$ ).

## Deporte

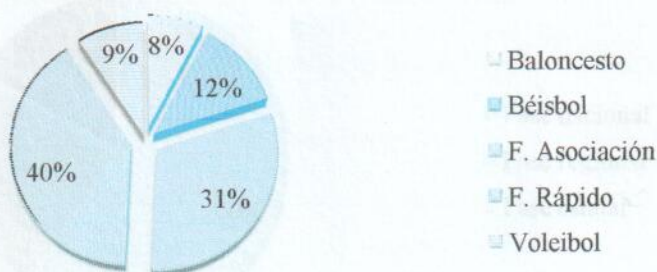


Figura 3. Distribución de deportistas en función del deporte.

La distribución de deportistas de acuerdo a las disciplinas oscilaban entre Baloncesto ( $n = 5$ ), Béisbol ( $n = 8$ ), Fútbol Asociación ( $n = 20$ ), F. Rápido ( $n = 26$ ), Voleibol ( $n = 6$ ).



## Sedes

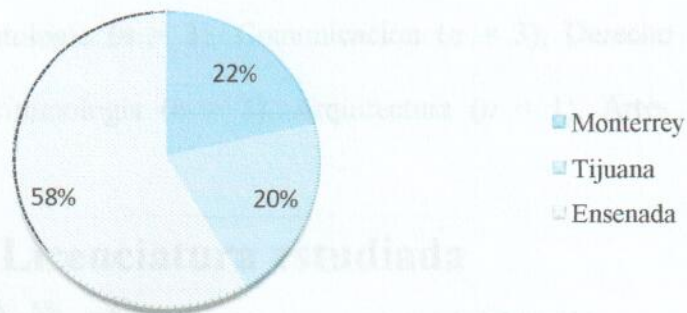


Figura 4. Distribución de deportistas en función de la ciudad de residencia.

Los resultados obtenidos de acuerdo a la sede de aplicación es: Monterrey ( $n = 14$ ), Tijuana ( $n = 13$ ) y Ensenada ( $n = 38$ ).

## Resultado deportivo

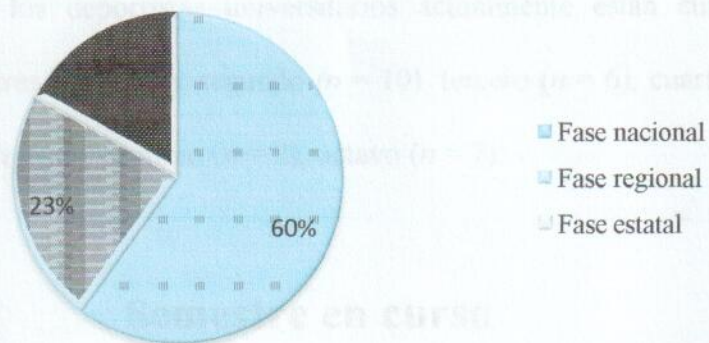


Figura 5. Distribución de deportistas en función del resultado deportivo obtenido.

Los resultados obtenidos de acuerdo a la fase que se llegó en el proceso deportivo universitario son: fase estatal ( $n = 13$ ), fase regional ( $n = 13$ ) y fase nacional ( $n = 39$ ).

Las licenciaturas identificadas que actualmente cursan los deportistas universitarios son: Ciencias del ejercicio ( $n = 31$ ), Administración ( $n = 8$ ), Psicología ( $n = 6$ ), Ingeniería ( $n = 6$ ), Odontología ( $n = 3$ ), Comunicación ( $n = 3$ ), Derecho ( $n = 3$ ), Contabilidad ( $n = 2$ ), Criminología ( $n = 2$ ), Arquitectura ( $n = 1$ ), Artes ( $n = 1$ ), Educación ( $n = 1$ ).

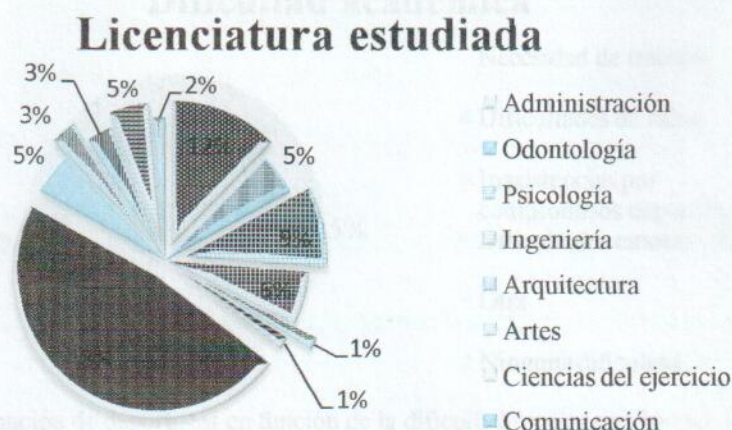


Figura 6. Distribución de deportistas en función de la licenciatura estudiada.

Se encontró que los deportistas universitarios actualmente están cursando sus estudios en los semestres siguientes: segundo ( $n = 10$ ), tercero ( $n = 6$ ), cuarto ( $n = 20$ ), quinto ( $n = 8$ ), sexto ( $n = 12$ ), séptimo ( $n = 2$ ), octavo ( $n = 7$ ).

### Semestre en curso

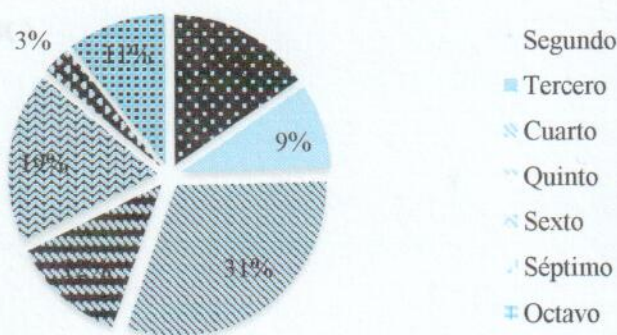


Figura 7. Distribución de deportistas en función del semestre que cursan.



3.1 Al preguntar si en los últimos 12 meses alguna de estas situaciones había dificultado su desempeño académico, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: Inasistencias por compromisos deportivos (n = 20), Ninguna dificultad (n = 17), Necesidad de trabajar (n = 15), Dificultades emocionales (n = 9), Dificultades de salud (n = 3), Otra (n = 1).

### Dificultad académica

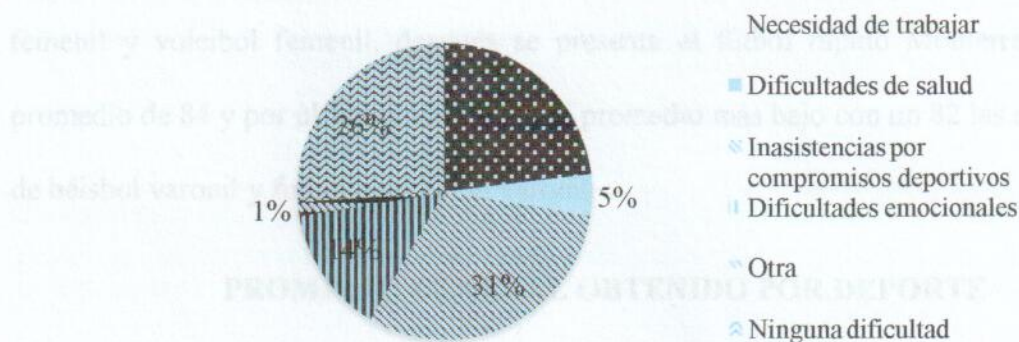


Figura 8. Distribución de deportistas en función de la dificultad escolar que han presentado.

### 3.2 Resultado deportivo

Tabla 2. Resultado deportivo obtenido en el proceso universitario 2014

EQUIPO	ETAPA	ETAPA	ETAPA
	ESTATAL	REGIONAL	NACIONAL
Baloncesto femenino (UABC)			√
Béisbol varonil (UABC)		√	
Fútbol asociación varonil (UABC)			√
Fútbol asociación femenino (UABC)			√
Fútbol rápido varonil (UABC)	√		
Fútbol rápido femenino (UABC)		√	
Fútbol rápido femenino (UANL)			√
Voleibol femenino (UABC)	√		

### 3.3. Promedio general obtenido

Los resultados obtenidos referentes a el promedio académico se presentan de acuerdo a los deportes: encontrando que la disciplina que presenta un promedio escolar más elevado es el baloncesto con 88, seguido de cuatro disciplinas empatadas con un promedio de 87 que son: fútbol asociación femenino, fútbol rápido varonil, fútbol rápido femenino y voleibol femenino, después se presenta el fútbol rápido Monterrey con un promedio de 84 y por último presentando el promedio más bajo con un 82 las disciplinas de béisbol varonil y futbol asociación varonil.

#### PROMEDIO GENERAL OBTENIDO POR DEPORTE

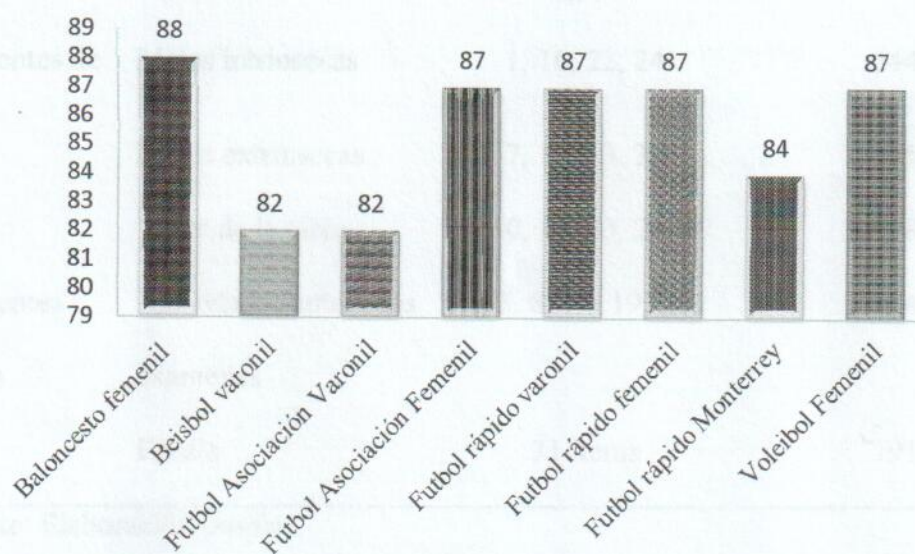


Figura 9. Distribución de deportes en función del promedio escolar general obtenido.



### 3.4 Resultados obtenidos del Cuestionario de motivación escolar y estrategias de aprendizaje, MSLQ

El cuestionario MSLQ arrojó un valor elevado de .791. Solamente las creencias de control presentan un valor bajo.

Tabla 6. Confiabilidad de MSLQ

	DIMENSIONES	ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH
Componentes de expectativas	Creencias de control	2, 9, 18, 25	.575
	Autoeficacia	5, 5, 12, 15, 20, 21, 29, 31	.823
Componentes de Valor	Metas intrínsecas	1, 16, 22, 24	.644
	Metas extrínsecas	7, 11, 13, 30	.645
	Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27	.778
Componentes afectivos	Ansiedad ante los exámenes	63, 8, 14, 19, 28	.804
	Escala	31 ítems	.791

Fuente: Elaboración propia

Los deportistas universitarios encuestados registraron una media de 80.65, una desviación típica de 6.14, error típico de la media de .762, una mediana de 80.25, una moda de 75.04, una varianza de 37.79, un rango de 36.05, con un mínimo de 62.46 y un máximo de 98.51.

La motivación escolar encontrada de acuerdo a cada uno de las dimensiones arroja como media más alta en preparación al valor de la tarea con un 88.32%, seguido de las metas extrínsecas con un 87.25%, la autoeficacia con un 85.36, las creencias de control con un 84.84%, las metas intrínsecas con un 83.35% y por último siendo la dimensión presentada con la media más baja el presentar síntomas de ansiedad con un 54.94 %.

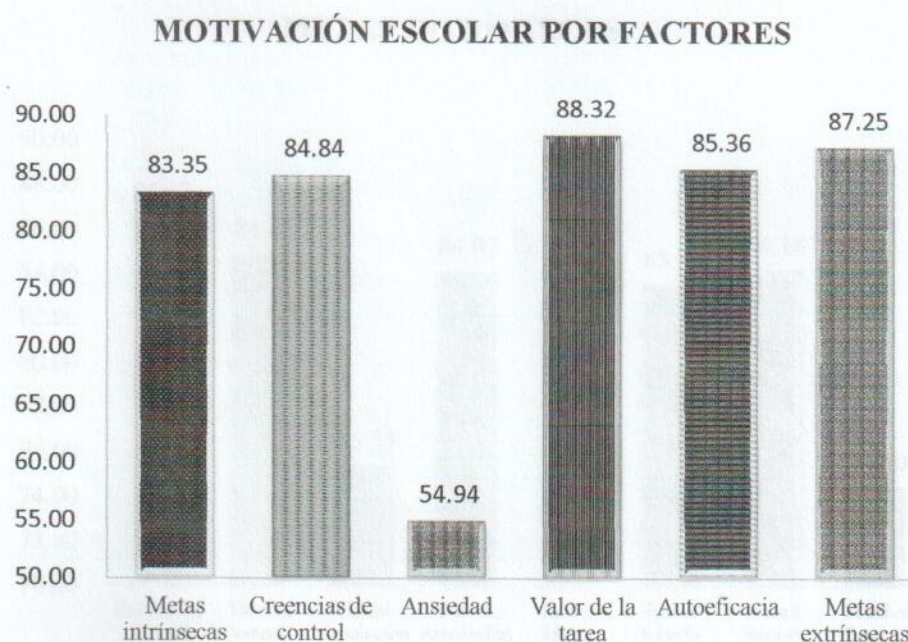


Figura 10. Distribución de promedios obtenidos en los deportistas en función de los factores de motivación escolar.



Los resultados obtenidos en relación a las metas intrínsecas en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de baloncesto femenino presentando una media de 86.43%, seguido del equipo de béisbol varonil presentando una media de 84.82%, el equipo de futbol rápido femenino de Monterrey con una media de 84.18%, el equipo de futbol asociación femenino con una media 84.07%, el equipo de futbol rápido femenino con una media de 83.48%, el equipo de futbol rápido varonil con una media de 82.86%, el equipo de futbol asociación varonil con una media de 75.35% y por último siendo el equipo que presenta la media más baja con el 74.40% el voleibol femenino.

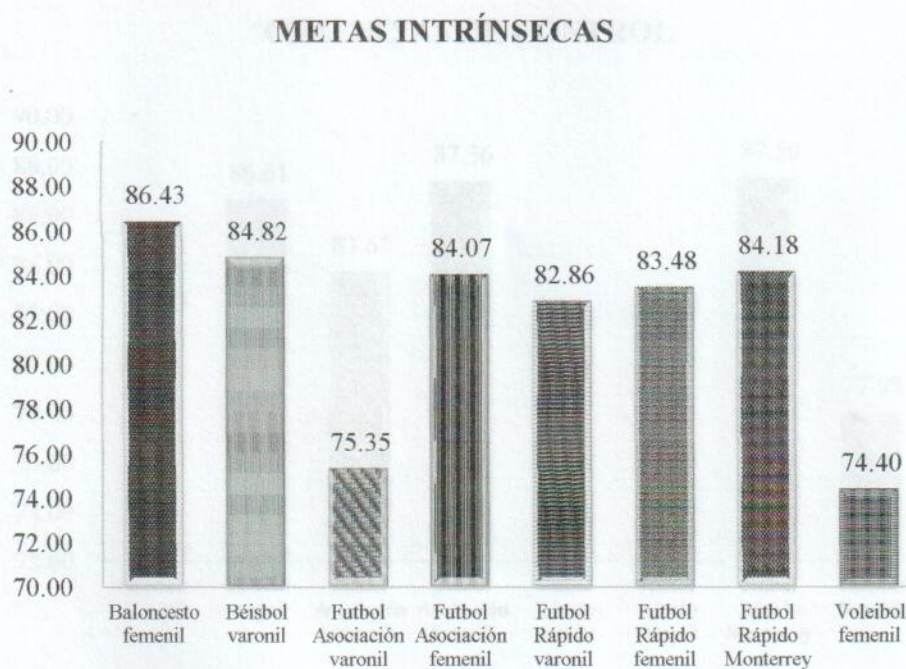


Figura 11. Distribución de promedios obtenidos del factor de metas intrínsecas en función de los deportes.

Los resultados obtenidos en relación a las creencias de control en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de futbol rápido femenino de Monterrey presentando una media de 87.50%, seguido del equipo de futbol asociación femenino con una media de 87.36%, el equipo de béisbol varonil con una media de 86.61%, el equipo de futbol asociación varonil con una media de 83.67%, el equipo de futbol rápido femenino con una media de 83.04%, el equipo de baloncesto femenino con una media 81.43%, el equipo de futbol rápido varonil 80.71% y por último siendo el equipo que presenta la media más baja el equipo de voleibol femenino con una media de 77.98%.

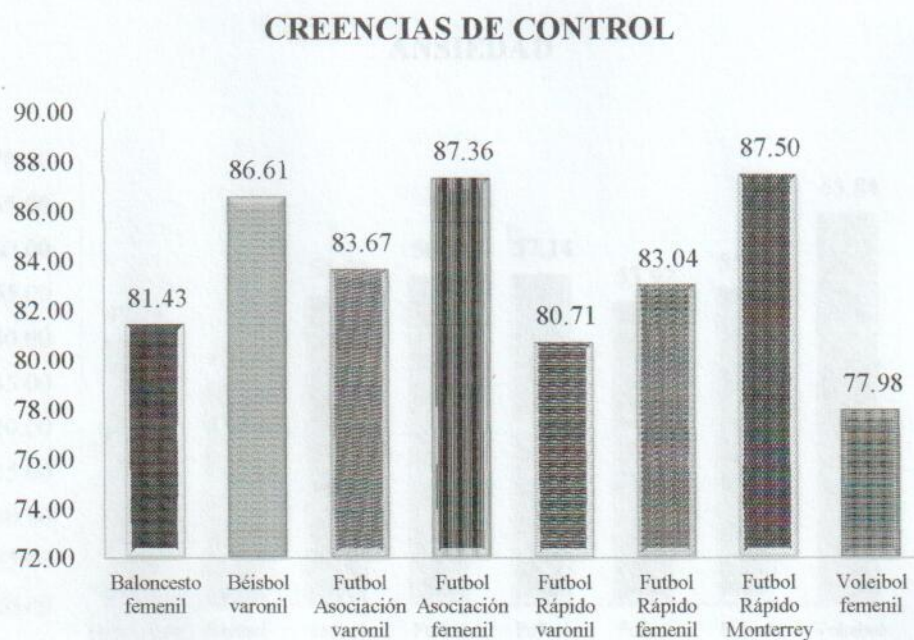


Figura 12. Distribución de promedios obtenidos del factor de creencias de control en función de los deportes.



Los resultados obtenidos en relación a la ansiedad en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de voleibol femenino con una media de 63.84 %, seguido del equipo futbol rápido varonil con una media obtenida de 57.14%, el equipo de futbol asociación femenino con una media de 56.92%, el equipo de futbol rápido varonil con una media de 57.14%, el equipo de futbol asociación femenino con una media de 56.92%, el equipo de futbol rápido de Monterrey con una media de 55.51%, el equipo de futbol rápido femenino con una media de 53.92%, el equipo de baloncesto femenino con una media de 49.71% y por último presentando la media más baja el equipo de béisbol varonil con una media de 45%.

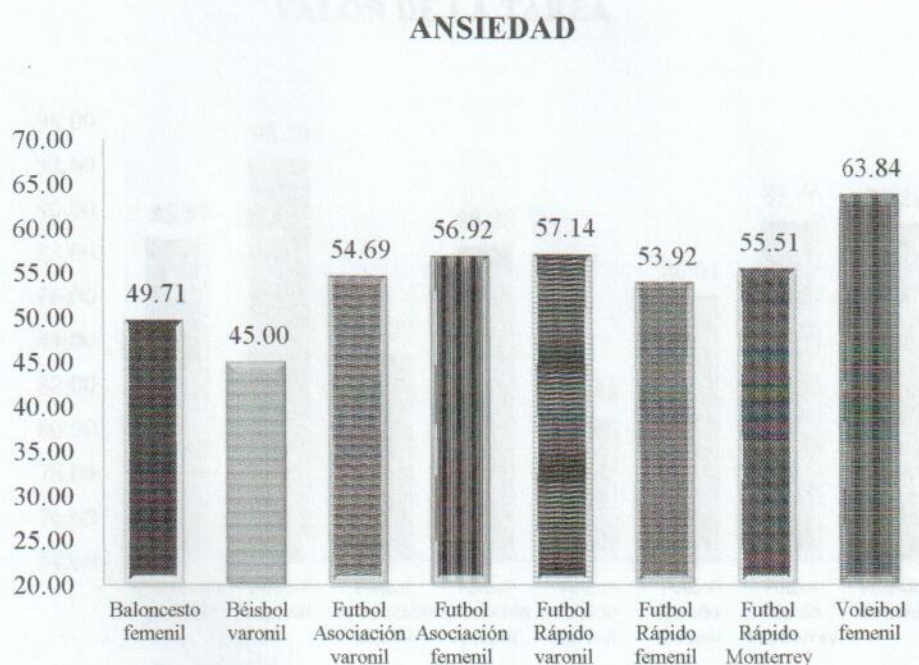


Figura 13. Distribución de promedios obtenidos del factor ansiedad en función de los deportes.



F.O.D.  
BIBLIOTECA  
ING. CAYETANO GARZA

Los resultados obtenidos en relación al valor de la tarea en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de béisbol varonil presentando una media de 92.26%, seguido del equipo de futbol rápido Monterrey con una media de 89.46%, el equipo de voleibol femenino con una media de 89.29%, el equipo de baloncesto femenino con una media de 88.57%, el equipo de futbol asociación femenino con una media de 88.28%, equipo de futbol rápido femenino con una media obtenida de 86.01%, el equipo de futbol asociación varonil con una media de 83.27% y por último siendo el equipo con la media más baja presentada está el futbol rápido varonil con una media presentada de 80.48%.

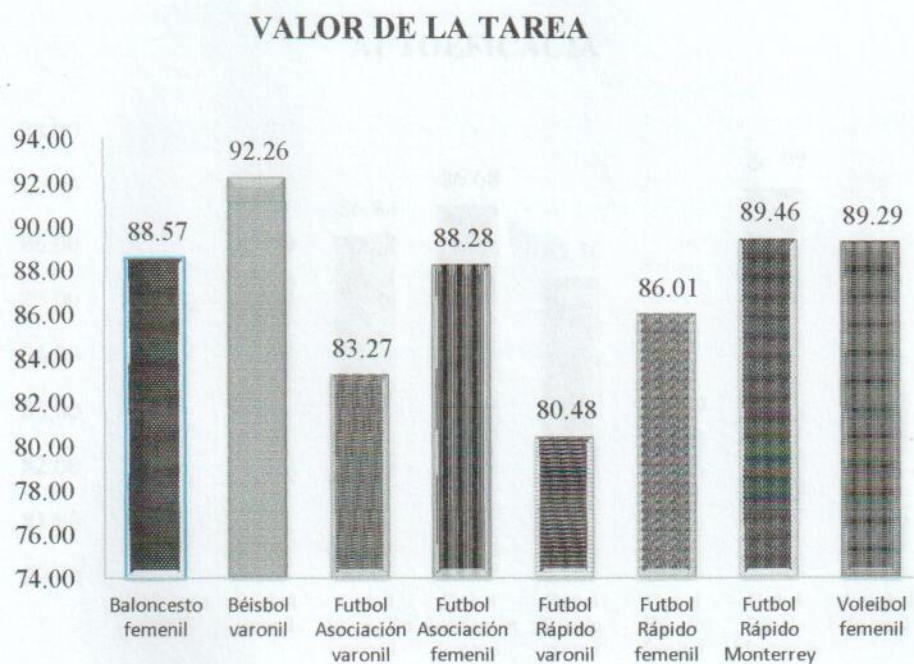


Figura 14. Distribución de promedios obtenidos del factor valor de la tarea en función de los deportes.



Los resultados obtenidos en relación a la autoeficacia en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de futbol rápido femenino de Monterrey presentando una media de 86.99%, seguido del equipo de futbol asociación femenino con una media de 86.68%, el equipo de futbol asociación varonil con una media de 86.14%, el equipo de béisbol varonil con una media obtenida de 85.49%, el equipo de futbol rápido varonil con una media obtenida de 85.36%, el equipo de baloncesto femenino con una media obtenida de 84.29%, el equipo de voleibol femenino con una media obtenida de 83.93% y por último presentando la media más baja en autoeficacia el equipo de voleibol femenino con un 83.93%.

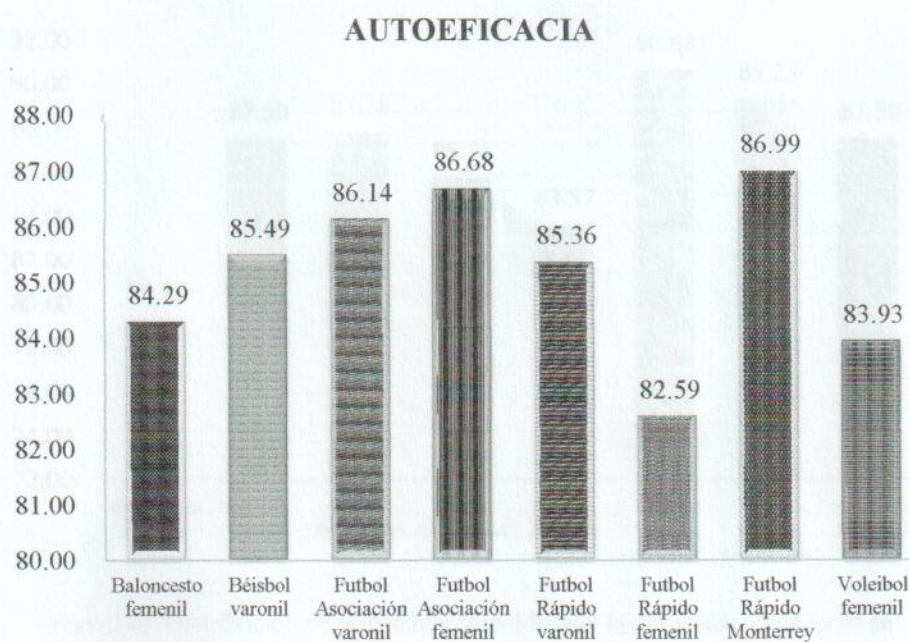


Figura 15. Distribución de promedios obtenidos del factor autoeficacia en función de los deportes.

Los resultados obtenidos en relación a las metas extrínsecas en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de futbol rápido femenino con una media obtenida de 90.63%, seguido del equipo de futbol rápido Monterrey 89.29%, el equipo de futbol asociación varonil con una media obtenida de 87.76%, los equipos de voleibol femenino y béisbol varonil con una media de 87.50%, el equipo de futbol asociación femenino con una media de 85.71%, el equipo de futbol rápido varonil con una media de 83.57% y por último presentando la media más baja de metas extrínsecas está el equipo de baloncesto femenino con un 79.29%.

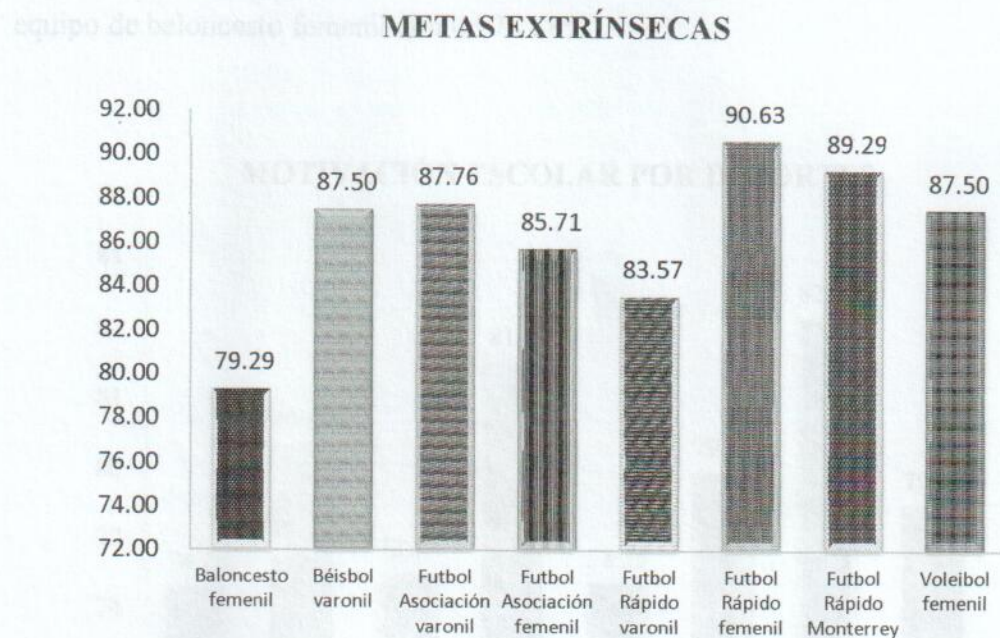


Figura 16. Distribución de promedios obtenidos del factor metas extrínsecas en función de los deportes.



## MOTIVACIÓN ESCOLAR POR DEPORTES

Los resultados obtenidos en relación a la motivación escolar por deporte son los siguientes: siendo el equipo de futbol rápido Monterrey con una media de 82.15% el que presenta una mayor motivación, seguido del equipo de futbol asociación femenil con una media de 81.5%, el equipo de béisbol varonil con una media de 80.28%, el equipo de futbol rápido femenil con una media de 79.94%, el equipo de voleibol femenil con una media de 79.48%, el equipo de futbol asociación varonil con una media de 78.47%, el equipo de futbol rápido varonil con una media de 78.35% y por último siendo el equipo con la media presentada más baja de motivación escolar el equipo de baloncesto femenil con un 78.28%.

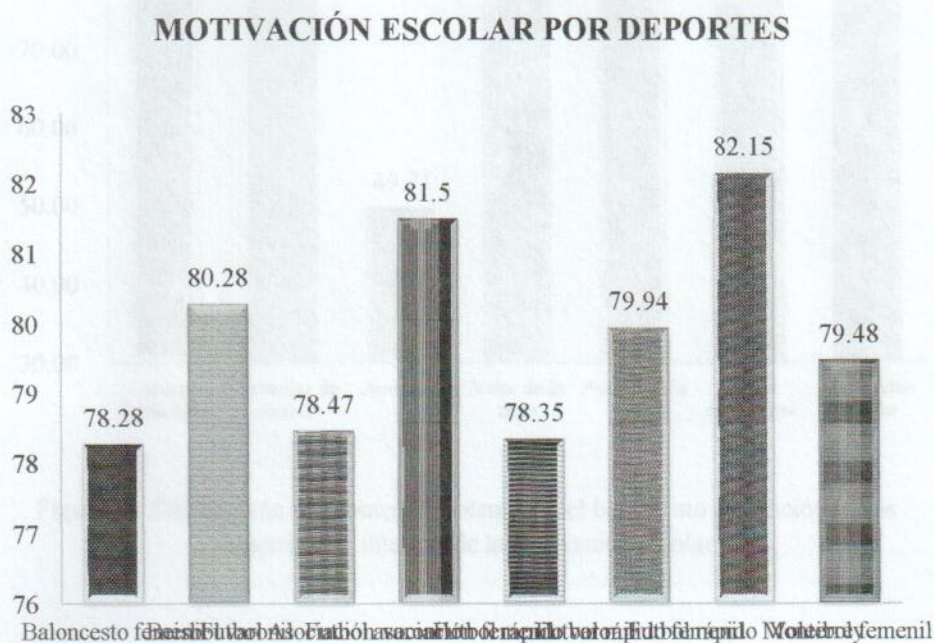


Figura 17. Distribución de promedios obtenidos de la motivación escolar en función de los deportes.

Los resultados obtenidos en relación al equipo de baloncesto femenino en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 78.28%, siendo el componente más alto presentado el valor de la tarea con una media de 88.57%, seguido de las metas intrínsecas con una media 86.43%, la autoeficacia con una media de 84.29%, las creencias de control con una media de 81.43%, las metas extrínsecas con una media de 79.29% y por último siendo el componente más bajo presentado la ansiedad con un 49.71%.

### MOTIVACIÓN ESCOLAR BALONCESTO

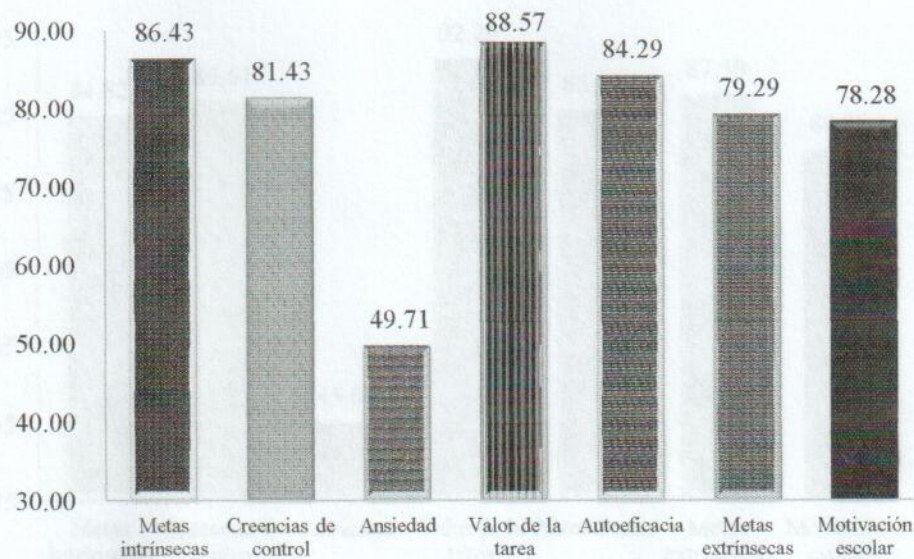


Figura 18. Distribución de promedios obtenidos del baloncesto en función de los componentes internos de la motivación escolar.



Los resultados obtenidos en relación al equipo de béisbol varonil en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 80.28%, siendo el componente más alto presentado el valor de la tarea con una media de 92.26%, seguido de las metas extrínsecas con una media de 87.5%, las creencias de control con una media de 86.60%, la autoeficacia con una media de 85.49%, las metas intrínsecas con una media de 84.82% y por último siendo el componente presentada más bajo la ansiedad con un 45%.

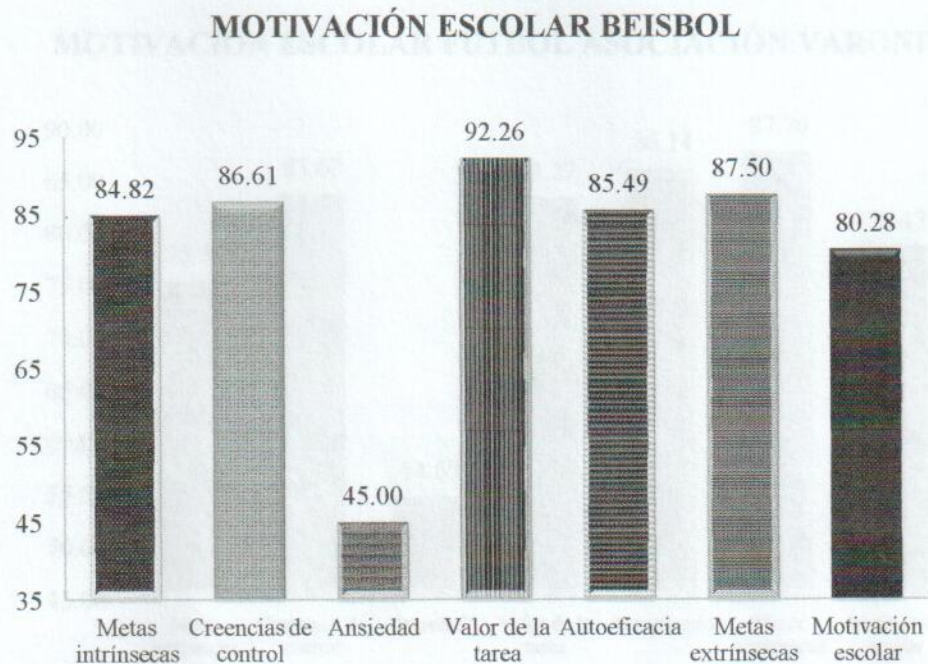


Figura 19. Distribución de promedios obtenidos del béisbol en función de los componentes internos de la motivación escolar.

Los resultados obtenidos en relación al equipo de futbol asociación varonil en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 78.47%, siendo el componente más alto presentado las metas extrínsecas con una media de 87.76%, seguido de la autoeficacia con una media de 86.14%, las creencias de control con una media de 83.67%, el valor de la tarea con una media de 83.27%, las metas intrínsecas con una media de 75.35% y por último siendo el componente más bajo presentado la ansiedad con una media de 54.69%.

#### MOTIVACIÓN ESCOLAR FUTBOL ASOCIACIÓN VARONIL

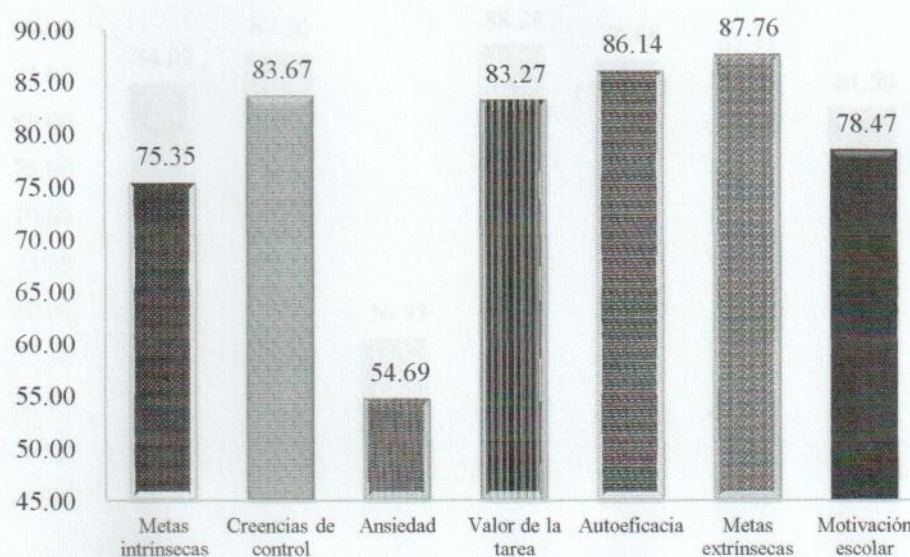


Figura 20. Distribución de promedios obtenidos del futbol asociación varonil en función de los componentes internos de la motivación escolar.



Los resultados obtenidos en relación al equipo de fútbol asociación femenino en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 81.50%, siendo el componente más alto presentado el valor de la tarea con una media de 88.28%, seguido de las creencias de control con una media de 87.36%, la autoeficacia con una media de 86.68%, las metas extrínsecas con una media de 85.72%, las metas intrínsecas con una media de 84.07% y por último siendo el componente más bajo presentado con una media de 56.93%, la ansiedad.

#### MOTIVACIÓN ESCOLAR FUTBOL ASOCIACIÓN FEMENIL

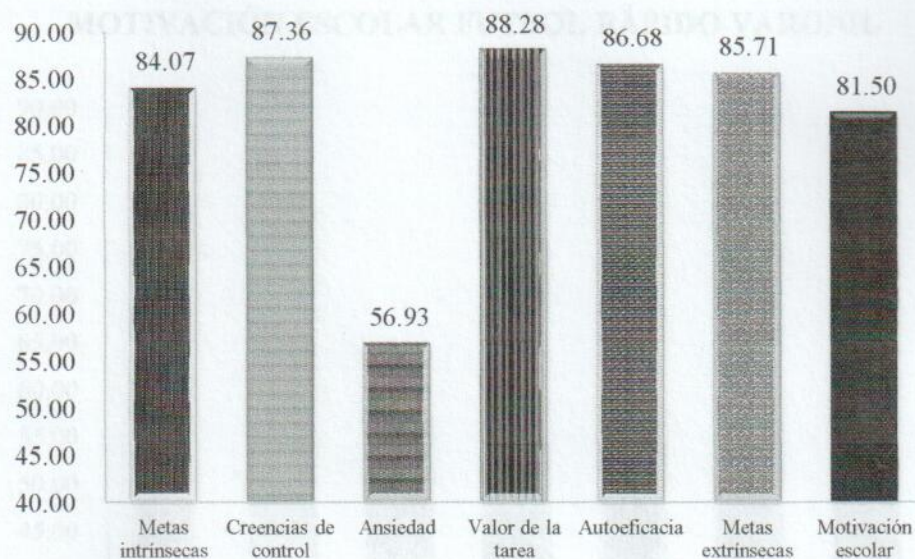


Figura 21. Distribución de promedios obtenidos del fútbol asociación femenino en función de los componentes internos de la motivación escolar.

Los resultados obtenidos en relación al equipo de futbol rápido varonil en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 78.35%, siendo el componente más alto presentado la autoeficacia con una media de 85.37%, seguido de las metas extrínsecas con una media de 83.57%, las metas intrínsecas con una media de 82.86%, las creencias de control con una media de 80.71%, el valor de la tarea con una media de 80.48% y por último siendo el componente más bajo presentado con un 57.14%, la ansiedad.



Figura 22. Distribución de promedios obtenidos del futbol rápido varonil en función de los componentes internos de la motivación escolar.



Los resultados obtenidos en relación al equipo de futbol rápido femenino en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 79.94%, siendo el componente más alto presentado las metas extrínsecas con una media de 90.63%, seguido del valor de la tarea con una media de 86.01%, las metas intrínsecas con una media de 83.48%; las creencias de control con una media 83.04%, la autoeficacia con una media de 82.59% y por último siendo el componente más bajo presentado con un 53.92%, la ansiedad.

### MOTIVACIÓN ESCOLAR FUTBOL RÁPIDO FEMENIL

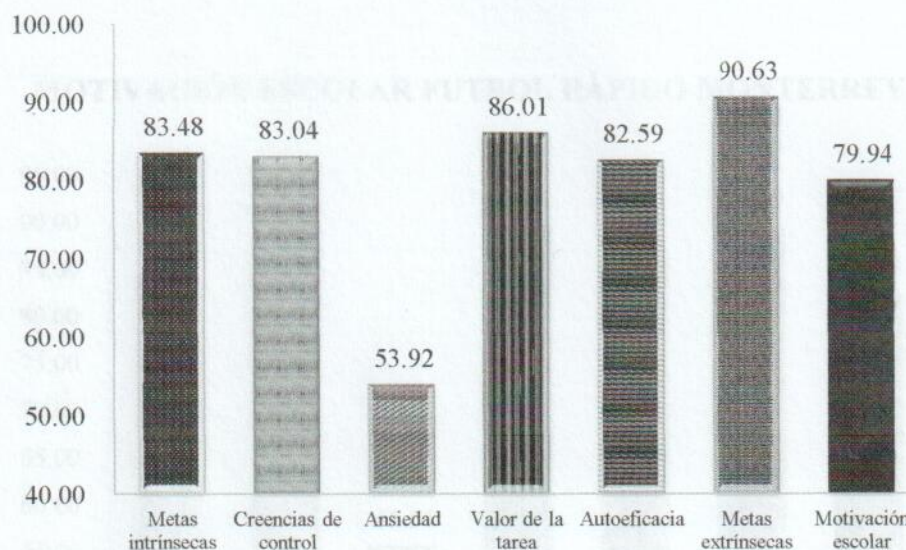


Figura 23. Distribución de promedios obtenidos del futbol rápido femenino en función de los componentes internos de la motivación escolar.

Los resultados obtenidos en relación al equipo de futbol rápido Monterrey en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 82.15%, siendo el componente más alto presentado el valor de la tarea con una media de 89.46%, seguido de las metas extrínsecas con una media de 89.29%, las creencias de control con una media de 87.50%, la autoeficacia con una media de 86.99%, las metas intrínsecas con una media de 84.18% y por último siendo el componente más bajo presentado con una media de 55.51% la ansiedad.

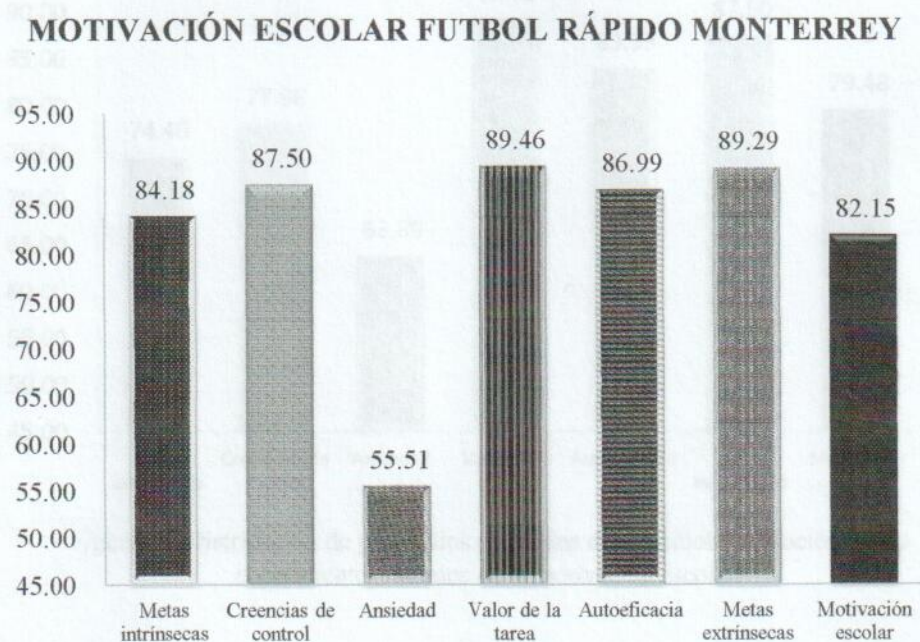


Figura 24. Distribución de promedios obtenidos del futbol rápido Monterrey en función de los componentes internos de la motivación escolar.



Los resultados obtenidos en relación al equipo de voleibol femenino en función de sus componentes de motivación escolar son los siguientes: con media general de motivación de 79.48%, siendo el componente más alto presentado el valor de la tarea con una media de 89.29%, seguido de las metas extrínsecas con una media de 87.50%, la autoeficacia con una media de 83.93%, las creencias de control con una media de 77.98%, las metas intrínsecas con una media de 74.40% y por último siendo el componente más bajo presentado con un 63.80%, la ansiedad.

#### MOTIVACIÓN ESCOLAR VOLEYBOL FEMENIL

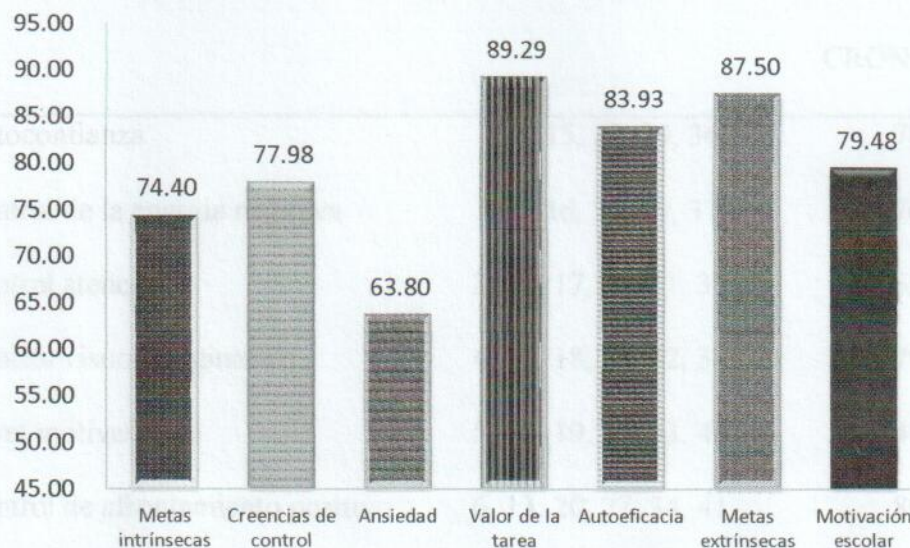


Figura 25. Distribución de promedios obtenidos del voleibol en función de los componentes internos de la motivación escolar.

### 3.5 Resultados obtenidos del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva, IPED

Confiabilidad de Cronbach de las escalas: en base a la muestra recogida

Como indica Cortada de Kohan (2004),... “la confiabilidad de un test en psicometría significa cuan bien un test mide aquello que debe medir y ello está relacionado con el error estándar de medición”. Para ello se utilizó el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, calculado con el programa estadístico SPSS, el cual arrojó en el cuestionario IPED un valor elevado de .919. Solamente el nivel motivacional presenta un valor bajo.

Tabla 7. Confiabilidad de IPED.

DIMENSIONES	ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH
Autoconfianza	1, 8, 15, 22, 29, 36	.788
Control de la energía negativa	2, 9, 16, 23, 39, 37	.766
Control atencional	3, 10, 17, 24, 31, 38	.637
Control visuo-imaginativo	4, 11, 18, 25, 32, 39	.796
Nivel motivacional	5, 12, 19, 26, 33, 40	.434
Control de afrontamiento positivo	6, 13, 20, 27, 34, 41	.804
Control actitudinal	7, 14, 21, 28, 35, 42	.726
Escala	42 ítems	.919

Fuente: elaboración propia



Los deportistas universitarios encuestados registraron una media de 79.09 en relación, con un error típico de la media de 1.079, una mediana de 78.57, una moda de 74.76, una desviación típica de 8.705, una varianza de 75.79, un rango de 47.14, con un mínimo de 49.05 y un máximo de 96.19.

La preparación psicológica obtenida por los factores arroja como media más alta en preparación al afrontamiento positivo con 85.59%, el control de las actitudes con un 84.41%, la auto-confianza con un 83.49%, el control visuo-imaginativo con un 80.67%, la motivación con un 76.21%, el afrontamiento negativo con un 73.54 % y la atención con un 69.79%, estos datos en orden descendente.

### PREPARACIÓN PSICOLÓGICA POR FACTORES

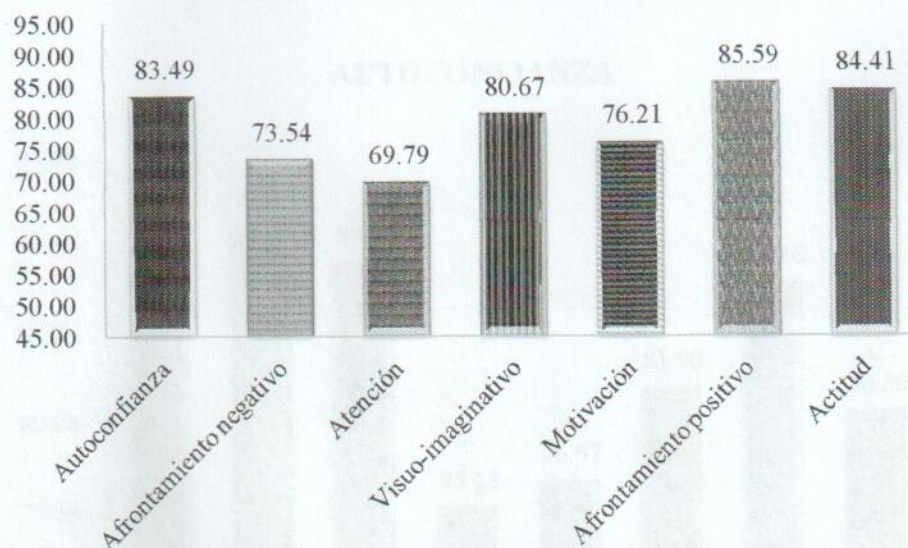


Figura 26. Distribución de promedios obtenidos por los deportistas en función de los factores de la preparación psicológica.

Los resultados obtenidos en relación a la autoconfianza en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de béisbol varonil que obtuvo una media de 91.25%, seguido del equipo de futbol asociación varonil que obtuvo una media de 89.05%, el equipo de futbol rápido femenino de Monterrey obtuvo una media de 87.6%, el equipo de baloncesto femenino obtuvo una media de 85.33%, el equipo de futbol rápido femenino obtuvo una media de 81.90%, el equipo de voleibol femenino obtuvo una media de 80.56%, el equipo de futbol rápido varonil obtuvo una media de 76.67% y por último siendo el más bajo el equipo de futbol asociación femenino que obtuvo una media de 75.13%. Estos datos ordenados de manera descendente.

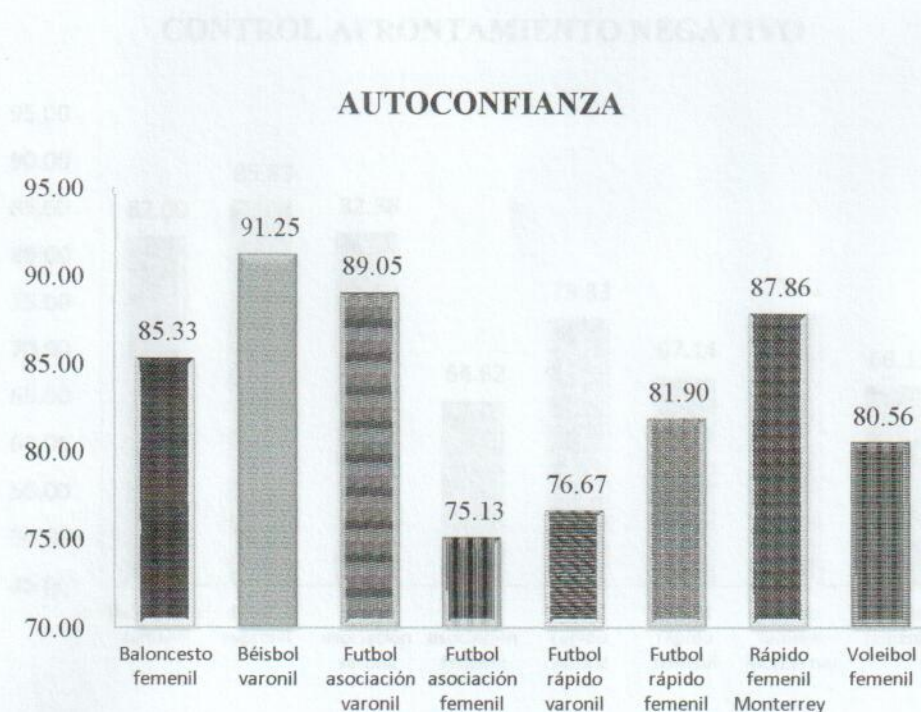


Figura 27. Distribución de los promedios obtenidos de la autoconfianza en función de los deportes.



Los resultados obtenidos en relación al control de afrontamiento negativo, en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de béisbol varonil que obtuvo una media de 85.83%, seguido del equipo de fútbol asociación varonil que obtuvo una media de 82.38%, el equipo de baloncesto femenino que obtuvo una media de 82%, el equipo de fútbol rápido de Monterrey obtuvo una media de 73.81%, el equipo de fútbol rápido varonil 73.33%, el equipo de fútbol rápido femenino 67.14%, el equipo de voleibol femenino 66.11% y por último el equipo de fútbol asociación femenino obtuvo una media de 64.62%. Estos datos ordenados de manera descendente.

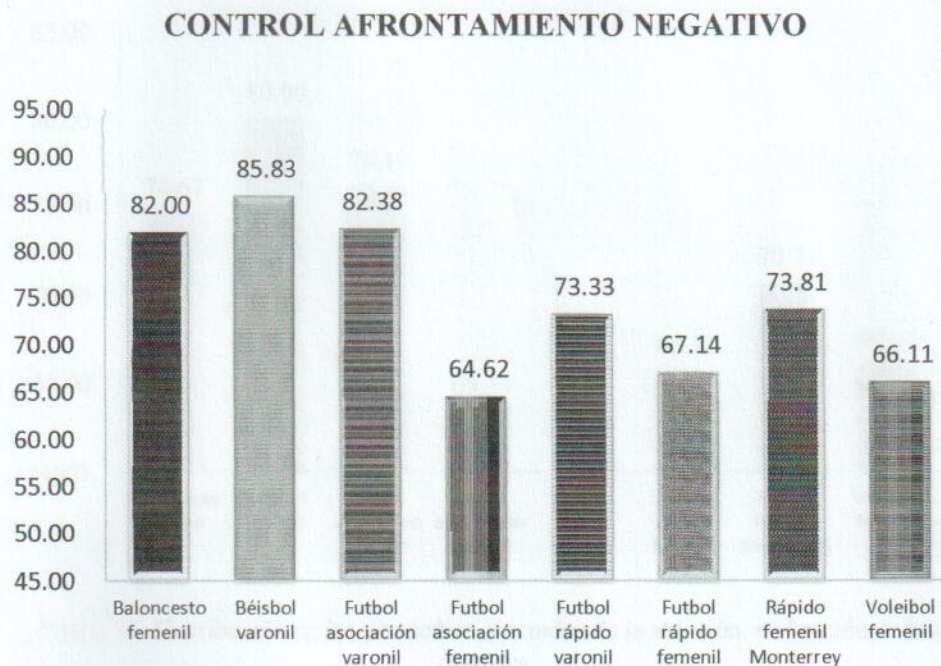


Figura 28. Distribución de los promedios obtenidos del control afrontamiento negativo en función de los deportes.

Los resultados obtenidos en relación a la atención, en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de béisbol varonil que obtuvo una media de 80%, seguido del equipo de futbol asociación varonil con una media de 76.19%, el equipo de baloncesto femenino con una media de 74.67%, el equipo de futbol rápido femenino de Monterrey con una media de 70.71%, el equipo de voleibol femenino con una media de 66.11%, el equipo de futbol rápido femenino con una media de 65.71%, el equipo de futbol rápido varonil con una media de 64%, y por último siendo el más bajo el equipo de futbol asociación femenino con una media de 63.3%.

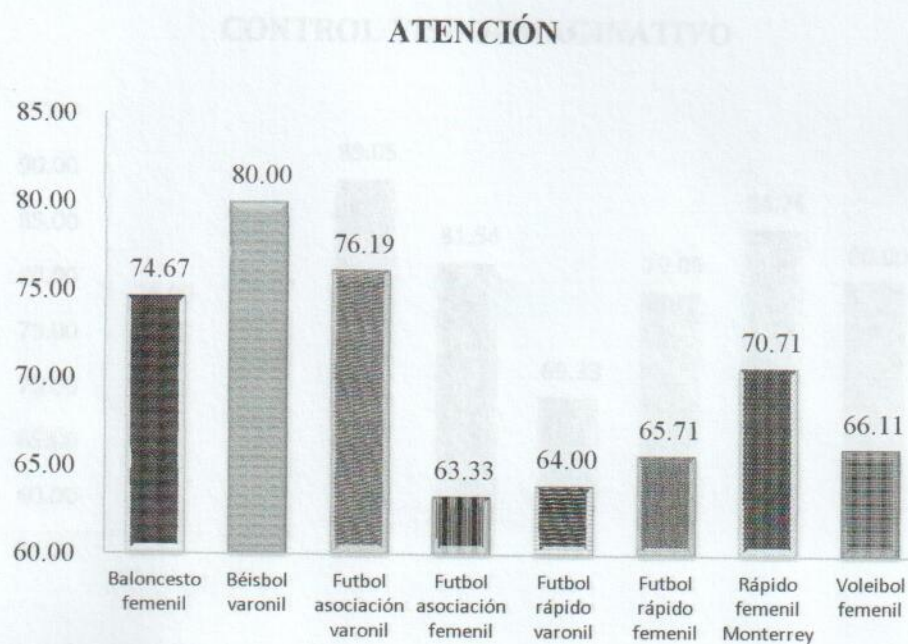


Figura 29. Distribución de los promedios obtenidos de la atención en función de los deportes.



Los resultados obtenidos en relación al control visuo-imaginativo, en función de la muestra recogida por deporte son las siguientes: siendo el más alto futbol asociación varonil con una media obtenida de 89.05%, seguido del equipo de futbol rápido femenino Monterrey con una media de 84.76%, el equipo de futbol asociación varonil con una media de 81.54%, el equipo de voleibol femenino con una media de 80%, el equipo de futbol rápido femenino con una media de 79.03%, el equipo de béisbol varonil con una media de 76.67%, el equipo de baloncesto femenino con una media de 76% y por último siendo el más bajo el equipo de futbol rápido varonil con una media de 69.33%.

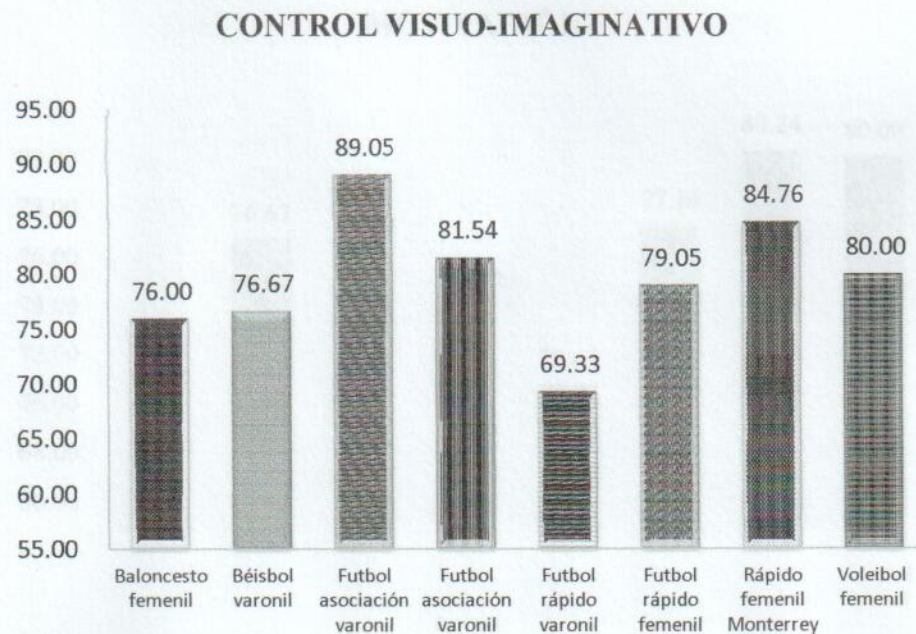


Figura 30. Distribución de los promedios obtenidos del control visuo-imaginativo en función de los deportes.

Los resultados obtenidos en relación a la motivación, en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto equipo de futbol rápido femenino de Monterrey obteniendo una media de 80.23%, seguido del equipo de voleibol femenino con una media obtenida de 80%, el equipo de futbol rápido femenino con una media obtenida de 77.14%, el equipo de béisbol varonil con una media de 76.66%, el equipo de futbol asociación femenino con una media de 74.35%, el equipo de futbol asociación varonil con una media de 74.28%, el equipo de baloncesto femenino con una media de 71.33%, y por último siendo el más bajo el equipo de futbol rápido varonil obteniendo una media de 70.66%.

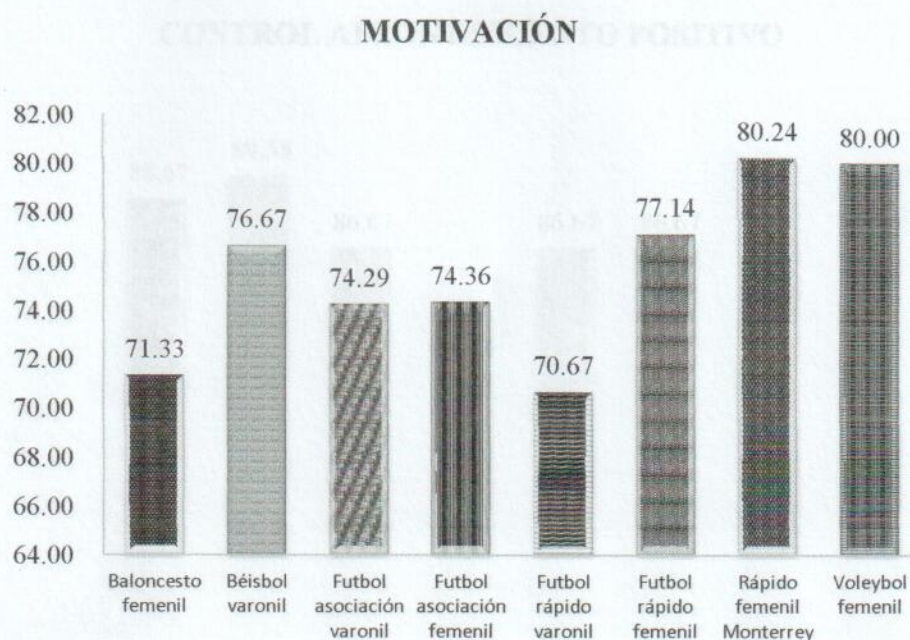


Figura 31. Distribución de los promedios obtenidos de la motivación en función de los deportes.



Los resultados obtenidos en relación al control de afrontamiento positivo, en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto equipo de béisbol varonil con una media obtenida de 89.58%, seguido del equipo de baloncesto femenino con una media 88.67%, el equipo de fútbol rápido femenino de Monterrey con una media de 87.14%, el equipo de fútbol rápido varonil con una media de 86.67%, el equipo de fútbol rápido femenino con una media de 86.67%, el equipo de fútbol asociación varonil con una media de 86.67%, el equipo de fútbol asociación femenino con una media de 81.54% y por último siendo el más bajo el equipo de voleibol femenino con una media obtenida de 79.44%

### CONTROL AFRONTAMIENTO POSITIVO

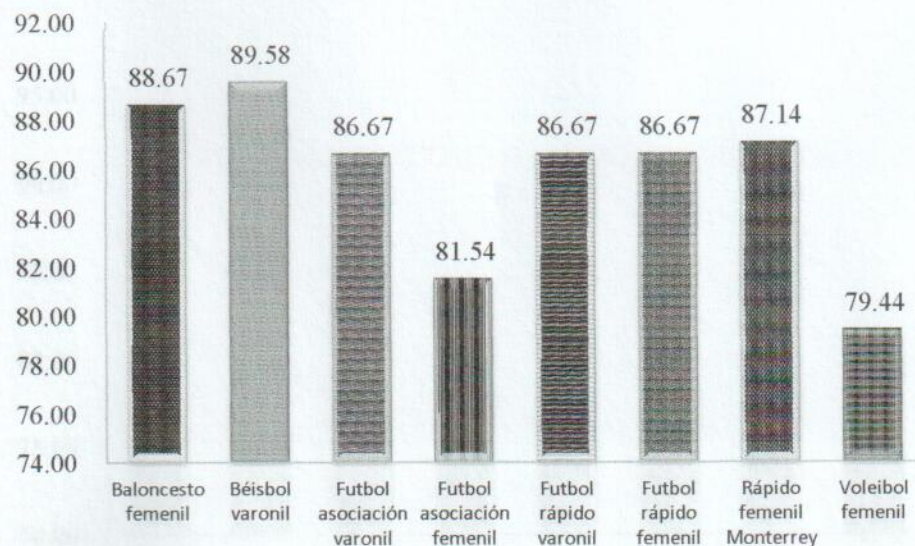


Figura 32. Distribución de los promedios obtenidos del control de afrontamiento positivo en función de los deportes.

Los resultados obtenidos en relación a la motivación, en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de béisbol varonil con una media obtenida de 91.25%, seguido del equipo de baloncesto femenino con un 88%, el equipo de fútbol rápido femenino de Monterrey con una media de 87.86%, el equipo de fútbol asociación varonil con una media de 85.24%, el equipo de fútbol rápido femenino con una media de 83.81%, el equipo de fútbol rápido varonil con una media de 82.67%, el equipo de fútbol asociación femenino con una media de 78.72% y por último siendo el más bajo el equipo de voleibol femenino obteniendo una media de 77.78%.

### CONTROL DE ACTITUD

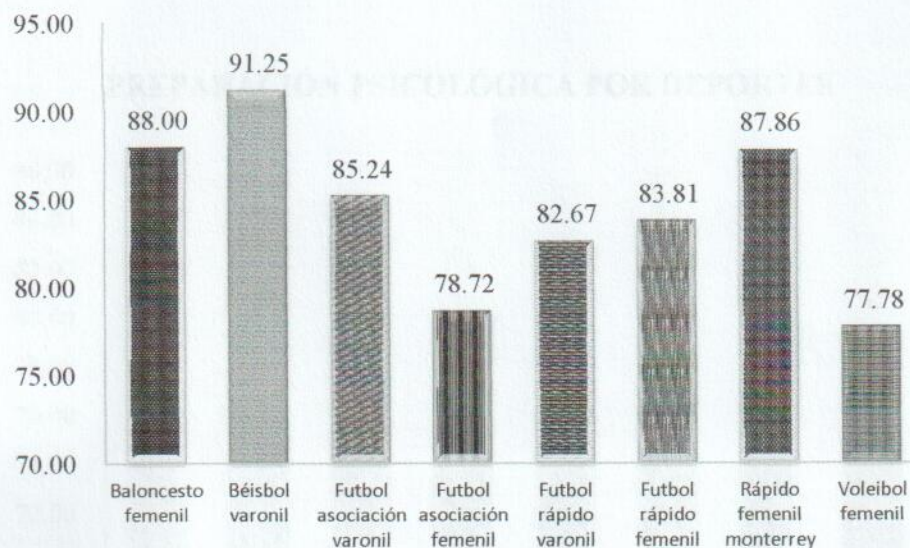


Figura 33. Distribución de los promedios obtenidos del control de actitud en función de los deportes.



## PREPARACIÓN PSICOLÓGICA POR DEPORTES

Los resultados obtenidos en relación a la preparación psicológica general en función de la muestra recogida por deporte son los siguientes: siendo el más alto el equipo de béisbol varonil con una media obtenida de 84.46%, seguido del equipo de futbol asociación varonil con una media obtenida de 83.27%, el equipo de futbol rápido monterrey con una media obtenida de 81.77%, el equipo de baloncesto femenino con una media obtenida de 80.86, el equipo de futbol rápido femenino con una media obtenida de 77.35%, el equipo de voleibol femenino con una media obtenida de 75.71%, el equipo de futbol rápido varonil con una media obtenida de 74.76% y por último siendo el más bajo el equipo de futbol asociación femenino con una media obtenida de 74.18%.

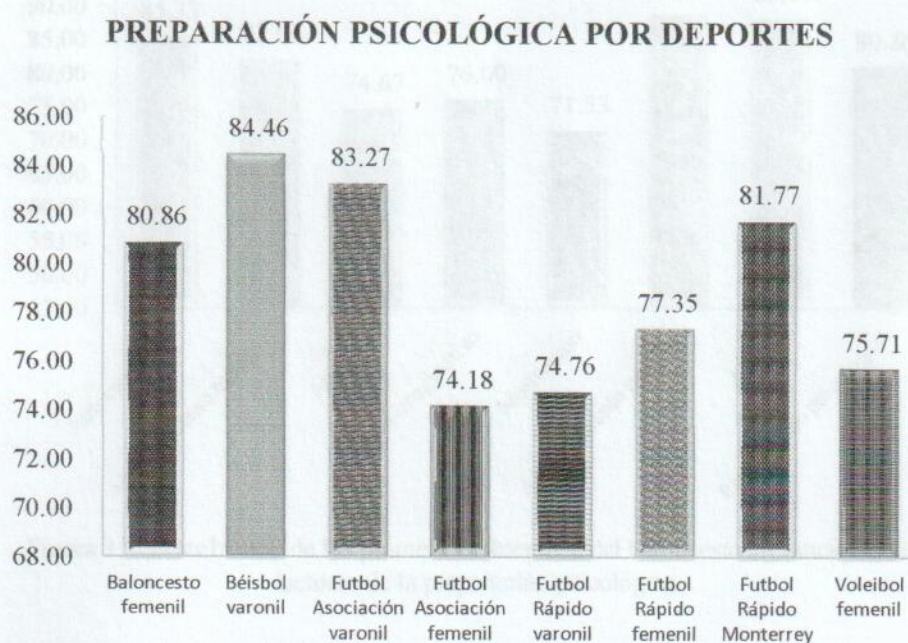


Figura 34. Distribución de los promedios obtenidos de la preparación psicológica en función de los deportes.



F.O.D.  
BIBLIOTECA  
ING. CAVETANO CARZO

Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de baloncesto femenino de Ensenada, registran una media de 80.86%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta el afrontamiento positivo con una media obtenida de 88.67%, seguido del control de la actitud con una media obtenida de 88%, la autoconfianza con una media obtenida de 85.33%, el afrontamiento negativo con una media obtenida de 82%, el control visuo-imaginativo con una media obtenida de 76%, la atención con una media obtenida de 74.67% y por último siendo la variable más baja presentada, la motivación con una media obtenida de 71.33%.

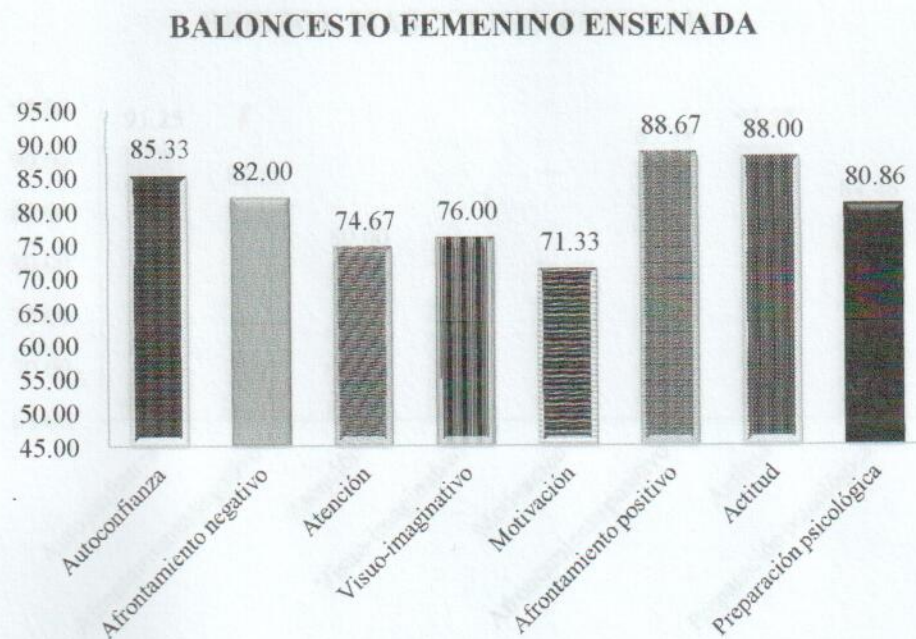


Figura 35. Distribución de los promedios obtenidos del baloncesto en función de los factores de la preparación psicológica.



Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de béisbol varonil de Ensenada, registran una media de 84.46%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta empatadas con una media obtenida de 91.25% la autoconfianza y la actitud, seguidas del afrontamiento positivo con una media obtenida de 89.58%, el afrontamiento negativo con una media obtenida de 85.53%, la atención con una media obtenida de 80% y por último siendo las variables más bajas presentadas con un empate, el control visuo-imaginativo y la motivación con una media obtenida de 76.67%.

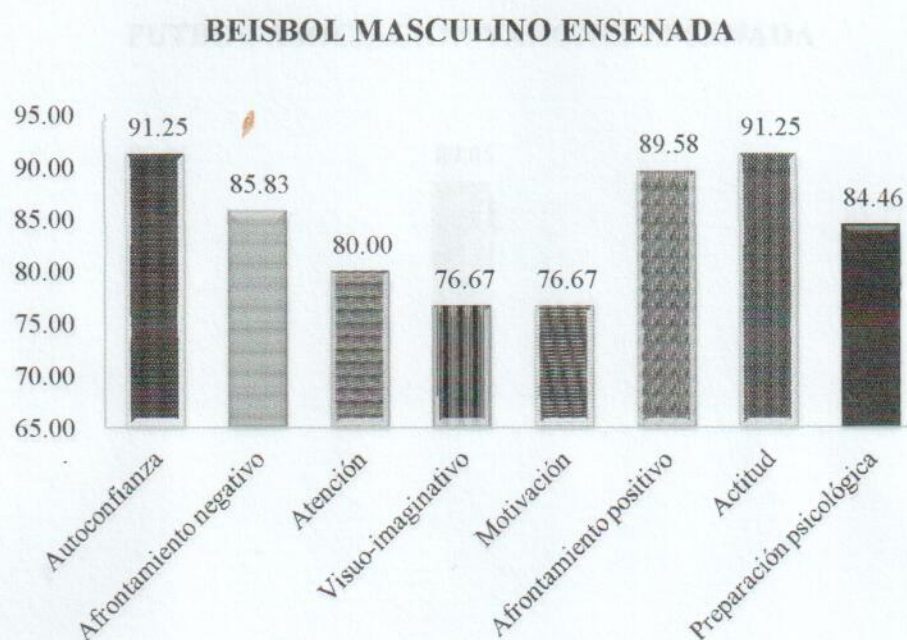


Figura 36. Distribución de los promedios obtenidos del béisbol en función de los factores de la preparación psicológica.

Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de fútbol asociación varonil de Ensenada, registran una media de 83.27%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta empatadas con una media obtenida de 89.05% la autoconfianza y el control visuo-imaginativo, seguido del afrontamiento positivo con una media obtenida de 86.67%, la actitud con una media obtenida de 85.24%, el afrontamiento negativo con una media de 82.38%, la atención con una media obtenida de 76.19% y por último siendo la variable psicológica más baja presentada la motivación con una media obtenida de 74.29%.

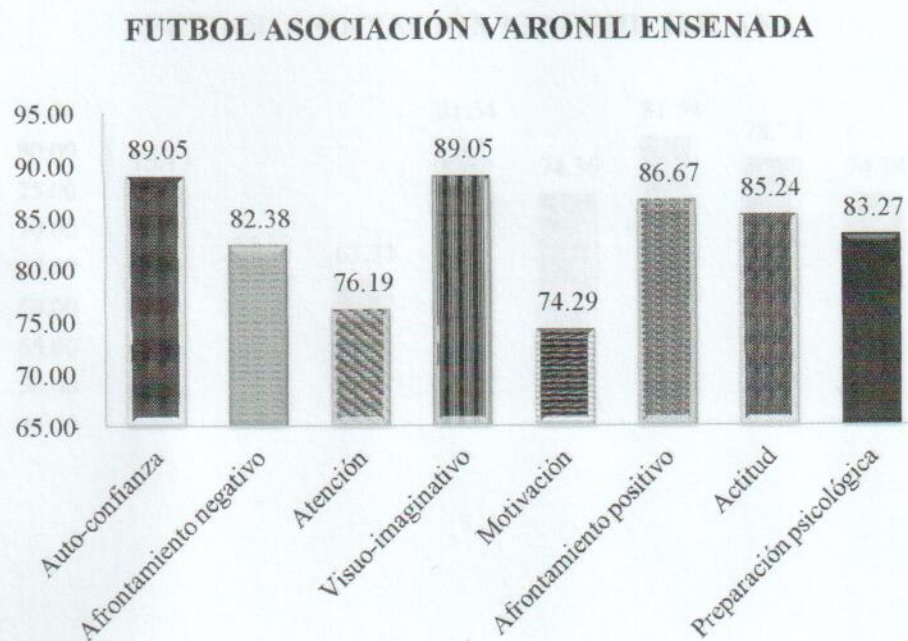


Figura 37. Distribución de los promedios obtenidos del fútbol asociación varonil en función de los factores de la preparación psicológica.



Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de fútbol asociación femenil de Tijuana, registran una media de 74.18%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta empatadas con una media obtenida de 81.54% el control visuo-imaginativo y el control de afrontamiento positivo, seguido de la variable psicológica actitud con una media obtenida de 78.72%, la autoconfianza con una media obtenida de 75.13%, la motivación con una media obtenida de 74.36%, el control del afrontamiento negativo con un 64.62%, siendo la variable psicológica más baja la atención con un 63.33%.

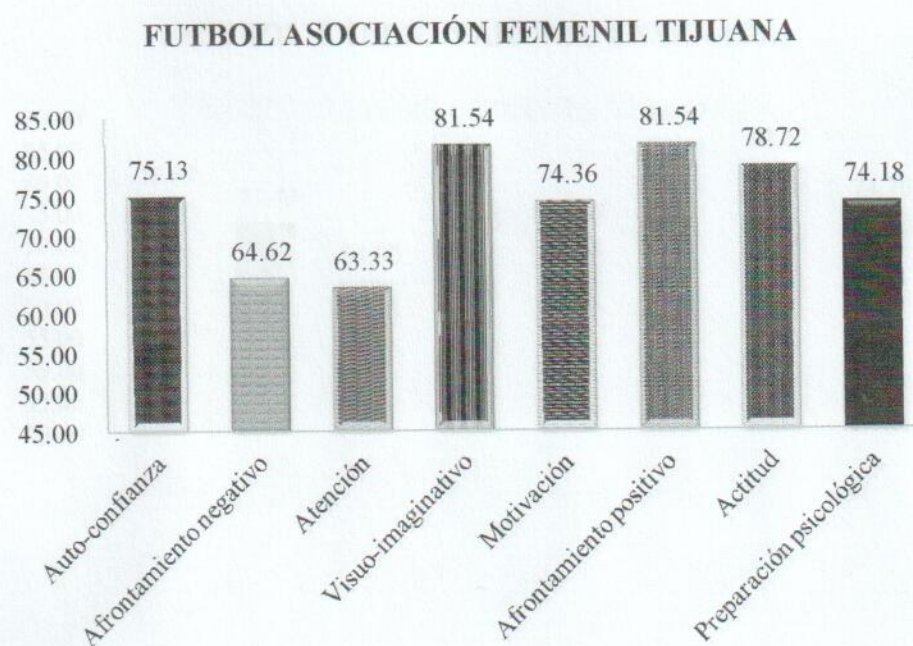


Figura 38. Distribución de los promedios obtenidos del fútbol asociación femenil en función de los factores de la preparación psicológica.

Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de fútbol rápido varonil de Ensenada, registran una media de 74.76%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta el control de afrontamiento positivo con una media obtenida de 86.67%, seguido de la variable psicológica de actitud con una media obtenida de 82.67%, la auto-confianza con una media obtenida de 76.67%, el control de afrontamiento negativo con una media obtenida de 73.33%, la motivación con una media obtenida 70.67%, el control visuo-imaginativo con una media obtenida de 69.33% y por último siendo la variable psicológica más baja presentada la atención con un 64%

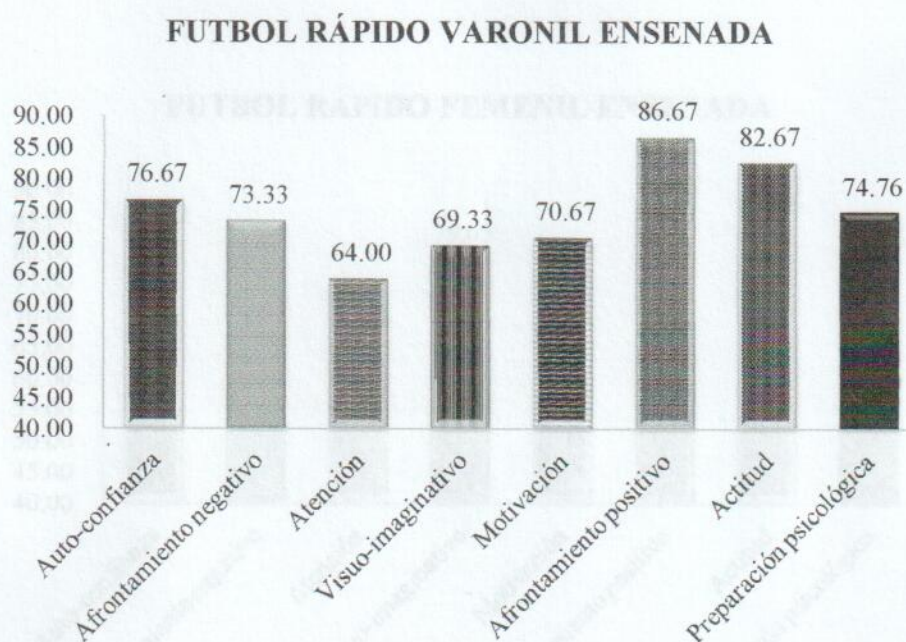


Figura 39. Distribución de los promedios obtenidos del fútbol rápido varonil en función de los factores de la preparación psicológica.



Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de fútbol rápido femenino de Ensenada, registran una media de 77.35%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta el control del afrontamiento positivo con una media obtenida de 86.67%, seguido de la variable psicológica actitud con una media obtenida de 83.81%, la auto-confianza con una media obtenida de 81.90%, el control visuo-imaginativo con una media obtenida de 79.05%, seguido de la motivación con una media obtenida de 77.14%, el control de afrontamiento negativo con una media obtenida de 67.14% y por último siendo la variable psicológica más baja presentada, la atención con una media obtenida de 65.71%.

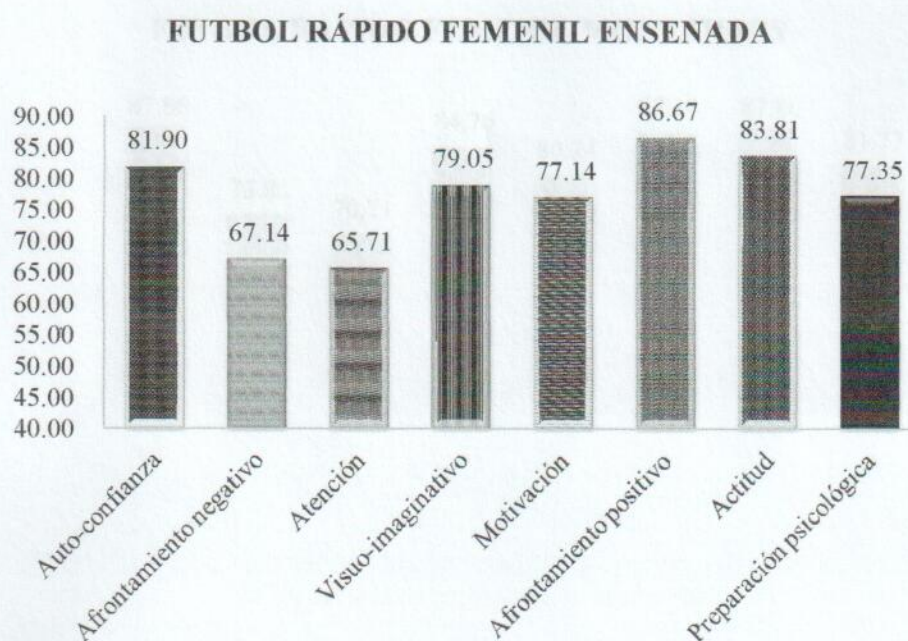


Figura 40. Distribución de los promedios obtenidos del fútbol rápido femenino en función de los factores de la preparación psicológica.

Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de fútbol rápido femenino de Monterrey, registran una media de 81.77%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta empatadas con una media obtenida de 87.86%, la actitud y la autoconfianza, seguido de la variable psicológica control del afrontamiento positivo con una media obtenida de 87.14%, el control visuo-imaginativo con una media obtenida de 84.76%, la motivación con una media obtenida de 80.24% y por último siendo la variable psicológica más baja presentada con una media obtenida de 70.71% la atención.

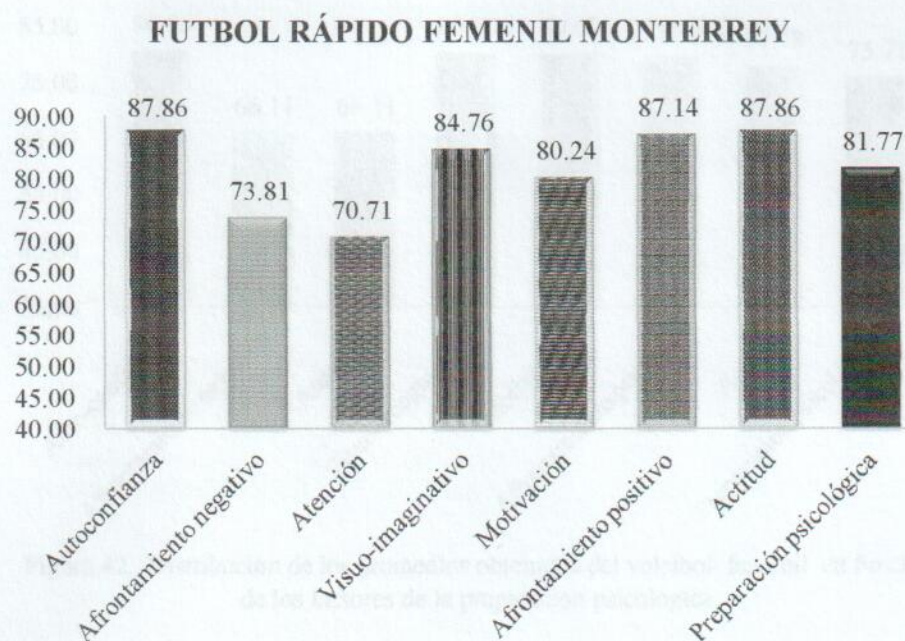


Figura 41. Distribución de los promedios obtenidos del fútbol rápido femenino Monterrey en función de los factores de la preparación psicológica.



Los resultados obtenidos en base al IPED en relación al equipo de voleibol femenino de Ensenada, registran una media de 75.71%, mientras que en función de la muestra recogida por variable psicológica son los siguientes: siendo presentada como la variable más alta la auto-confianza con una media obtenida de 80.56%, seguido de la variable psicológica control visuo-imaginativo y la motivación con una media obtenida de 80%, afrontamiento positivo con una media obtenida 79.44%, la actitud con una media obtenida de 77.78% y por último siendo las variables más bajas presentadas empatadas con una media de 66.11% la atención y el control del afrontamiento negativo.

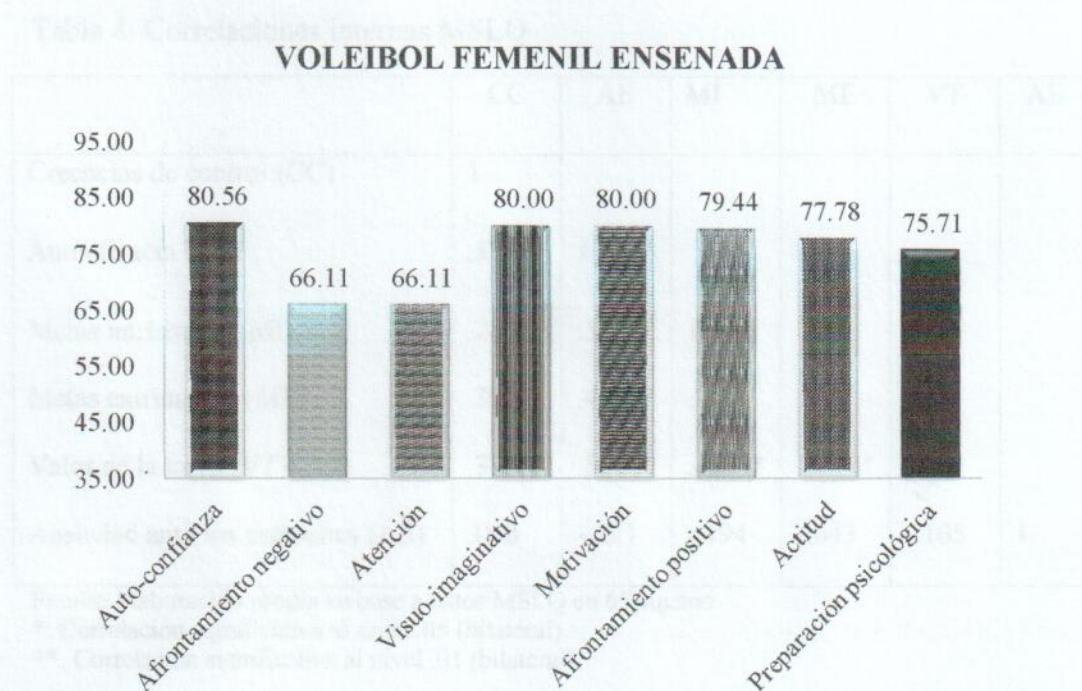


Figura 42. Distribución de los promedios obtenidos del voleibol femenino en función de los factores de la preparación psicológica.

### 3.7 CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS

#### Relaciones entre la escala de motivación escolar (MSLQ) y el rendimiento académico (Kardex).

Para estudiar la relación entre las variables se calcularon los correspondientes coeficientes de correlación  $r$  de Pearson. La tabla 8 muestra los coeficientes de correlación entre sí de los distintos factores de la escala MSLQ. Con un asterisco se indican los valores que son significativos al nivel de .05 y con dos asteriscos los significativos al nivel .01.

Tabla 8. Correlaciones internas MSLQ

	CC	AE	MI	ME	VT	AE
Creencias de control (CC)	1					
Autoeficacia (AE)	.385**	1				
Metas intrínsecas (MI)	.281*	.510**	1			
Metas extrínsecas (ME)	.303*	.490**	.225	1		
Valor de la tarea (VT)	.395**	.537**	.489**	.557**	1	
Ansiedad ante los exámenes (AE)	.008	-.221	-.194	-.043	-.165	1

Fuente: elaboración propia en base a datos MSLQ en 65 sujetos

\*. Correlación significativa al nivel .05 (bilateral)

\*\*. Correlación significativa al nivel .01 (bilateral)

La tabla 9 muestra los coeficientes de correlación de los distintos factores de la escala MSLQ con el rendimiento académico.



En cuanto al nivel de correlación entre la escala de motivación y el rendimiento académico. Se observaron los siguientes resultados: la correlación más alta con el rendimiento corresponde a la puntuación en autoeficacia (.022), seguida de metas intrínsecas (.022), valor de la tarea (-.050), ansiedad ante los exámenes (-.111), metas extrínsecas (-.154) y creencias de control (-.249).

Tabla 9. Correlaciones MSLQ y rendimiento académico.

Dimensiones	Rendimiento académico
Creencias de control (CC)	-.249
Autoeficacia (AE)	.024
Metas intrínsecas (MI)	.022
Metas extrínsecas (ME)	-.154
Valor de la tarea (VT)	-.050
Ansiedad ante los exámenes (AE)	-.111

Fuente: elaboración propia en base a datos MSLQ en 65 sujetos

\*. Correlación significativa al nivel .05 (bilateral)

\*\*. Correlación significativa al nivel .01 (bilateral)

Se encontró en la población evaluada que el rendimiento académico obtenido presenta una correlación negativa no significativa de  $r = -.170$  con el promedio obtenido referente a la motivación escolar encontrada en base al cuestionario. Esta correlación no era esperada.

• A continuación se presentan las correlaciones más significativas que se encontraron en función de los equipos:

- Equipo baloncesto femenino de Ensenada

Las creencias de control respecto al promedio de rendimiento académico presenta una correlación negativa significativa de  $r = -.825$ . Se considera no es algo esperado por lo que se puede atribuir factor influyente en el resultado que la muestra tomada haya sido poca.

• La auto-confianza respecto al promedio de rendimiento académico presenta una correlación positiva significativa de  $r = .674$ .

En relación a los componentes internos de la evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que la ansiedad presenta una correlación positiva significativa de  $r = .982$  con la motivación extrínseca.

- Equipo béisbol varonil Ensenada

El control de la tarea respecto al promedio de rendimiento académico tiene una correlación positiva significativa de  $r = .693$ .

Respecto a los componentes internos de evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que el valor de la tarea tiene una correlación positiva significativa de  $r = .822$  con la motivación intrínseca.





- Equipo futbol asociación varonil Ensenada

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que: el valor de la tarea tiene una correlación positiva significativa de  $r = .955$  con la motivación intrínseca; la motivación extrínseca tiene una correlación positiva significativa de  $r = .785$  con la autoeficacia, seguido de una correlación positiva significativa de  $r = .771$  con el valor de la tarea.

- Equipo futbol asociación femenil Tijuana

La disciplina de futbol asociación femenil de Tijuana presenta una correlación significativa positiva de  $r = .764$  entre el promedio de motivación escolar y el promedio de rendimiento académico.

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que la motivación externa tiene una correlación positiva significativa de  $r = .954$  con el valor de la tarea, la autoeficacia con una correlación positiva significativa de  $r = .943$  con las creencias de control.

- Equipo futbol rápido varonil Ensenada

La autoeficacia presenta una correlación significativa negativa de  $r = -.714$  respecto al promedio.

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que: la autoconfianza posee una correlación significativa negativa de  $r = -.739$  con las creencias de control, este dato es presentado como algo inusual pero fue presentado por este grupo.

- Equipo futbol rápido femenino Ensenada

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que: la motivación extrínseca posee una correlación significativa positiva de  $r = .907$  con el valor de la tarea, seguido de la autoeficacia que posee una correlación significativa positiva de  $r = .793$  con el valor de la tarea y las metas extrínsecas que poseen una correlación positiva significativa de  $r = .790$  con la autoeficacia.

- Equipo voleibol femenino Ensenada

Se encontró una correlación significativa negativa de  $r = -.782$  en la disciplina de voleibol femenino de Ensenada entre el promedio de motivación escolar y el promedio de rendimiento académico.

La ansiedad presenta una correlación significativa negativa de  $r = -.622$  con el promedio escolar.



Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que la motivación externa posee una correlación significativa negativa de  $r = -.623$  con la autoeficacia.

- Equipo futbol rápido femenino Monterrey

En relación a los componentes internos de la evaluación referente a la motivación escolar, se encontró que: la motivación extrínseca posee una correlación significativa positiva de  $r = .699$  con las creencias de control, seguido de la autoconfianza que posee una correlación significativa positiva de  $r = .663$  con la motivación intrínseca.

(CAI)						
Autoconfianza (AI)						
Control de las acciones (CA)						
Motivación (MI)						
Control de las acciones (CA)						
Autoconfianza (AI)						
Control de las acciones (CA)						

Nota: Correlaciones entre las variables de la encuesta.

\* Correlación significativa al nivel de 0.05 (bilateral).

\*\* Correlación significativa al nivel de 0.01 (bilateral).

En cuanto al nivel de correlación entre el inventario de ejercicio deportiva y el resultado deportivo, se observaron los siguientes resultados: la correlación más alta con el rendimiento deportivo correspondió a la puntuación en control de las acciones (0.69), seguida de la autoconfianza (0.66), el control de las acciones

### Relaciones entre el inventario psicológico de ejecución deportiva IPED y el rendimiento deportivo.

La tabla 10 muestra los coeficientes de correlación entre sí de los distintos factores de la escala IPED. Con un asterisco se indican los valores que son significativos al nivel de .05 y con dos asteriscos los significativos al nivel .01.

Tabla 10. Correlaciones internas IPED.

	AC	CAN	AT	CV	MT	CAP	CA
Autoconfianza (AC)	1						
Control Afrontamiento Negativo (CAN)	.663**	1					
Atención (AT)	.715**	.770**	1				
Control Visuo-imaginativo (CV)	.391**	.145	.177	1			
Motivación (MT)	.447**	.097	.203	.386**	1		
Control Afrontamiento Positivo (CAP)	.730**	.639**	.627**	.248*	.463**	1	
Control de las actitudes (CA)	.718**	.657**	.713**	.333**	.271*	.697**	1

Fuente: elaboración propia en base a datos IPED en 65 sujetos

\*. Correlación significativa al nivel .05 (bilateral)

\*\*. Correlación significativa al nivel .01 (bilateral)

En cuanto al nivel de correlación entre el inventario de ejecución deportiva y el resultado deportivo. Se observaron los siguientes resultados: la correlación más alta con el rendimiento deportivo corresponde a la puntuación en control visuo-imaginativo (.236), seguido de la atención (.096), la autoconfianza (.090), el control de las actitudes



(.076), el control de afrontamiento negativo (.047), el control de afrontamiento positivo (.044). La correlación de la motivación se presenta negativa (-.003) algo que no era de esperar. (Tabla 11)

Tabla 11. Correlaciones IPED con el rendimiento deportivo.

Dimensiones	Rendimiento deportivo
Autoconfianza (AC)	.090
Control Afrontamiento Negativo (CAN)	.047
Atención (AT)	.096
Control Visuo-imaginativo (CV)	.236
Motivación (MT)	-.003
Control Afrontamiento Positivo (CAP)	.044
Control de las actitudes (CA)	.076

Se encontró que el resultado deportivo obtenido presenta una correlación positiva no significativa de  $r = .120$  con el resultado promedio obtenido de las características psicológicas deportiva.

A continuación se presentan las correlaciones más significativas que se encontraron en función de los equipos:

- Equipo baloncesto femenino Ensenada

A razón de los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que: la actitud posee una correlación significativa positiva de  $r = .974$  con la autoconfianza, de  $r = .940$  con el control de afrontamiento positivo y de  $r = .897$  con el control visuo-imaginativo. Seguido del control de afrontamiento positivo que posee una correlación positiva significativa de  $r = .967$  con la autoconfianza y de  $r = .893$  con el control visuo-imaginativo. La motivación presenta una correlación significativa positiva de  $r = .801$  con la autoconfianza y de  $r = .785$  con la atención. Por último se encontró una correlación positiva significativa de  $r = .837$  entre el control visuo-imaginativo y la autoconfianza.

- Equipo béisbol varonil Ensenada

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que: la actitud posee una correlación significativa positiva de  $r = .894$  con la autoconfianza, de  $r = .778$  con el control de afrontamiento negativo y de  $r = .741$  con el control de afrontamiento positivo. Seguido del control de afrontamiento positivo que presenta una correlación significativa positiva de  $r = .901$  con la autoconfianza y de  $r = .806$  con el control de afrontamiento negativo. La atención presenta una correlación significativa positiva de  $r = .721$  con el control de



afrontamiento negativo. Por último la autoconfianza presenta una correlación significativa positiva de  $r = .808$  con la atención.

- Equipo fútbol asociación varonil Ensenada

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que:

El control de las actitudes tiene una correlación significativa positiva con 5 de los componentes de la escala, presentando en primer lugar una correlación significativa positiva de  $r = .930$  con el control visuo--imaginativo,  $r = .913$  con la autoconfianza,  $r = .789$  con la atención,  $r = .734$  con el control de afrontamiento negativo y por último  $r = .734$  con la motivación.

El control de afrontamiento positivo presenta una correlación significativa positiva con 4 de los 6 componentes de la escala, presentando en primer lugar una correlación significativa positiva de  $r = .944$  con la motivación,  $r = .827$  con la autoconfianza,  $r = .817$  con el control visuo-imaginativo,  $r = .815$  con el control de afrontamiento negativo.

La motivación presenta una correlación significativa positiva de  $r = .835$  con el control de afrontamiento negativo, de  $r = .793$  con la auto-confianza, de  $r = .776$  con el control visuo-imaginativo.

El control visuo-imaginativo presenta una correlación significativa positiva de  $r = .953$  con la autoconfianza, seguido de  $r = .816$  con la atención y por último de  $r = .807$  con el control de afrontamiento negativo.

La autoconfianza presenta una correlación significativa positiva de  $r = .794$  con el control de afrontamiento negativo.

- Equipo fútbol asociación femenil Tijuana

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que: la atención posee una correlación significativa positiva de  $r = .896$  con el control de afrontamiento negativo. El control de las actitudes presenta una correlación significativa positiva con 4 de los componentes de la escala, siendo el más alto de  $r = .775$  con la atención, seguido de  $r = .738$  con la autoconfianza, de  $r = .728$  con el control de afrontamiento negativo y por último de  $r = .725$  con el control de afrontamiento positivo. El control de afrontamiento positivo presenta una correlación significativa positiva de  $r = .761$  con la autoconfianza seguida de la atención con un  $r = .743$ .

- Equipo fútbol rápido varonil Ensenada

En relación a los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que: el control de afrontamiento positivo presenta una correlación significativa positiva con 3 componentes de la escala, de  $r =$



.950 con el control de afrontamiento positivo, de  $r = .933$  con la auto-confianza, de  $r = .738$  con la atención; presenta también una correlación significativa negativa de  $r = -.845$  con la motivación.

La autoconfianza presenta una correlación significativa positiva de  $r = .780$  con el control de afrontamiento negativo. Por último la atención presenta una correlación significativa positiva de  $r = .773$  con la autoconfianza.

- Equipo fútbol rápido femenino Ensenada

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que: el control de afrontamiento positivo presenta una correlación significativa positiva de  $r = .944$  con la atención, seguida de  $r = .798$  con el control visuo-imaginativo.

El control de las actitudes presenta una correlación significativa positiva de  $r = .824$  con el control de afrontamiento negativo, seguido de  $r = .792$  con la atención.

La motivación presenta una correlación significativa positiva de  $r = .887$  con el control visuo-imaginativo.

La atención presenta una correlación significativa positiva de  $r = .861$  con el control visuo-imaginativo.

La autoconfianza presenta una correlación significativa positiva de  $r = .749$  con el control de afrontamiento negativo, seguida de  $r = .725$  con la atención.

### • Equipo voleibol femenino Ensenada

En relación a los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que: el control de afrontamiento negativo presenta una correlación significativa positiva de  $r = .944$  con la atención. La motivación presenta una correlación significativa positiva de  $r = .912$  con el control visuo-imaginativo. La auto-confianza presenta una correlación significativa positiva de  $r = .791$  con el control de afrontamiento negativo. El control de afrontamiento positivo presenta una correlación significativa de  $r = .703$  con la motivación.

### • Equipo fútbol rápido femenino Monterrey

Respecto a los componentes internos de la evaluación referente a las características psicológicas, se encontró que: el control de afrontamiento positivo presenta una correlación significativa positiva de  $r = .797$  con la autoconfianza, seguida de  $r = .742$  con el control de afrontamiento negativo. La autoconfianza presenta una correlación significativa positiva de  $r = .766$  con el control de afrontamiento negativo. La atención presenta una correlación significativa positiva de  $r = .757$  con la autoconfianza.

### • CORRELACIONES ENCONTRADAS ENTRE IPED Y MSLQ.

Correlación de Pearson positiva de  $r = .107$  entre preparación psicológica y motivación escolar.



### 3.8 CONTRASTE DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS

A continuación se presenta la confirmación o refutación de las hipótesis realizadas para el estudio en el planteamiento del problema,

#### Hipótesis 1

“Los deportistas representativos presentarán un rendimiento académico elevado”

Se confirma la hipótesis, ya que el promedio escolar presentado por los deportistas universitarios es identificado como de adecuado a elevado.

#### Hipótesis 2

“A mayor motivación educativa mayor rendimiento académico”

Se confirma la hipótesis, ya que el promedio escolar presentado por los deportistas universitarios es identificado como de adecuado a elevado, a su vez también el promedio de motivación escolar es identificado como de adecuado a satisfactorio. Presentándose una gran proximidad en cuanto a promedio en cada uno de los dos resultados.

#### Hipótesis 3

“Los equipos representativos que hayan obtenido un resultado deportivo superior presentan una evaluación psicológica deportiva más alta”.

No se refuta la hipótesis en su totalidad.

No se refuta del todo la hipótesis ya que, uno de los cuatro equipos que logro obtener un resultado deportivo superior posee la preparación psicológica más baja, mientras que, los otros tres que obtuvieron un resultado deportivo superior si presentan una preparación psicológica superior a la media.

Por otro lado, los equipos que obtuvieron los resultados deportivos más bajos se encuentran entre los tres promedios de preparación psicológica más baja.

En base a esto no se considera del todo nula la hipótesis ya que una mayoría de los evaluados presenta esta afirmación como válida.

#### Hipótesis 4

“Una motivación educativa alta se asocia con una preparación psicológica alta”

Se confirma la hipótesis ya que se presentó una preparación psicológica deportiva con media de 79.09, mientras que en la motivación escolar encontrada se presentó una media de 80.65; lo que son valores bastante cercanos por la razón de tener solo una décima de variación, que a su vez poseen una correlación positiva de Pearson de  $r = .197$  más no significativa.

Por lo que se considera que son valores que se encuentran aproximados entre sí, más no se considera se puedan definir como elevados.



#### 4. CONCLUSIONES

Después de presentar los resultados obtenidos en el estudio, se concluye que los docentes de la institución educativa, en general, presentan un nivel de desarrollo académico que es satisfactorio, pero que aún requiere de mayor apoyo y recursos para mejorar su desempeño.

Las conclusiones de esta investigación se presentan en función de los objetivos planteados, con el fin de facilitar la comprensión de los resultados. Así, las conclusiones se refieren a los aspectos más relevantes de los datos obtenidos, así como a las limitaciones de la investigación y a las recomendaciones para futuras investigaciones.

### CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

#### 4.1. Desempeño académico de los docentes

Se concluye que el desempeño académico promedio de los docentes en general es satisfactorio, pero que aún requiere de mayor apoyo y recursos para mejorar su desempeño. Esto se debe a que los docentes no cuentan con suficientes recursos humanos, materiales y financieros para poder mejorar su desempeño.

#### 4.2. Necesidad de apoyo y recursos para mejorar el desempeño

Se concluye que los docentes necesitan de mayor apoyo y recursos para mejorar su desempeño. Esto se debe a que los docentes no cuentan con suficientes recursos humanos, materiales y financieros para poder mejorar su desempeño. Por lo tanto, se recomienda que la institución educativa brinde a los docentes el apoyo y los recursos necesarios para mejorar su desempeño.

#### 4. CONCLUSIONES

Una vez presentados los resultados obtenidos de las evaluaciones realizadas, se presentan las conclusiones finales extraídas y por último se incluyen las limitaciones del estudio.

Las conclusiones de la investigación se presentan en función de los objetivos planteados, con el fin de facilitar la comprensión del trabajo para los lectores. Así, las conclusiones derivadas de este estudio, están divididas de acuerdo a las variables evaluadas que se consideran importantes para el desarrollo deportivo y académico en los deportistas y se presentan en los siguientes apartados:

- Desempeño académico de los deportistas

Se concluye que el desempeño académico promedio que presentan en general los deportistas representativos de ambas instituciones es adecuado ya que se obtuvo un promedio de rendimiento académico de adecuado a elevado.

- Motivación escolar de cara a su desarrollo académico

Se concluye que la motivación escolar que presentan en general los deportistas representativos de ambas instituciones es adecuada ya que se obtuvo un promedio de motivación escolar de adecuada a satisfactoria.



- Características psicológicas que poseen los deportistas evaluados

Se concluye que las características psicológicas presentadas en general por los deportistas representativos de ambas instituciones son óptimas ya que se obtuvo un promedio de características psicológicas satisfactorio más no considerado adecuado.

## 5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier investigación tiene limitaciones. El papel del investigador es reducir todo lo posible dichas limitaciones para evitar errores en los resultados obtenidos. Este estudio se centra en un área joven, sobre todo con respecto a estudios realizados en nuestro país.

El número de investigaciones sobre la motivación escolar y características psicológicas en los deportistas es reducido, muy pocos son los que analizan una investigación desde una metodología cuantitativa, por lo que ha sido complicada la comparación con otros estudios.

Así, se presentan las principales limitaciones encontradas en este estudio para que sean conocidas en futuras investigaciones y que se puedan controlar en la medida de lo posible.

La toma de datos del estudio tuvo lugar en los meses de marzo y abril, debido a los plazos marcados por el proyecto de tesina. Hubiera sido necesario contar con un periodo

más amplio para obtener los datos, ya que posiblemente varios atletas no pudieron presentarse por ocupaciones.

## **6. APORTACIONES Y SUGERENCIAS**

- Se sugiere ampliar la muestra siguiendo el mismo protocolo para la aplicación de las pruebas.
- Para fines de intervención se sugiere que la aplicación de las pruebas se realice a las disciplinas en su totalidad.
- La toma de datos de manera presencial se realizó únicamente a las modalidades de deportes de conjunto por lo que sería recomendable contar con los atletas que practican deporte de manera individual para tener una evidencia mayor de las variables a evaluar.



## Referencias

- Acosta Di Pasquale, E. (19 de Diciembre de 2007). *Los análisis de los conocimientos que facilitan el aprendizaje significativo. El caso de la enseñanza de introducción a la economía en el Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. Mont del Plata, Argentina.
- Alcántar, M. A. (Junio de 2004). Habilidades psicológicas en la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. México: León, México.
- Anthony, R., & Arino, J. (2004). A review of the most used strategies for learning mathematics.
- Arribas, J. (1978). Modelo explicativo valor. En Beltrán Lleras, & Bruno Arribas, *Psicología de la educación* (pag. 231). Barcelona, B.
- Beltrán Lleras, J., & Bruno Arribas, J. (1993). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Barcelona Universitaria.
- Burke, Michael, Wallace, & De Boer. (1985). Diferencias culturales. En M. de Boer, *Modelos para el aprendizaje desde la cultura oriental* (pag. 39). España: Centro de investigación y documentación educativa.
- Cardoso, A. (2004). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en los docentes del primer año universitario. *Estudios. Sistema de posgrado con fines de desarrollo científico*, de América Latina, El Caribe, España y Portugal, 266-277.
- CENSA I.V. (2006). ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES COMO CRITERIO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO. (Informe Técnico) John Carlos, 2006.
- Castillo, M. A., & González Maldonado, C. A. (2008). Rendimiento académico de los deportistas de élite. *Revista de la AEP*, 1-1.
- Clark, Roger D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford.
- Collins, (1997). *Desarrollo*. En *Stuart, Teorías del aprendizaje* (pag. 132). México: Pearson.
- Dada, R. S. (1993). *Teorías del aprendizaje*. Naucaoan de Juárez, Estado de México: Pearson Educación.

## 7. REFERENCIAS

## Referencias

- Actis Di Pasquale, E. (19 de Diciembre de 2007). *Un análisis de los condicionantes que facilitan el aprendizaje significativo. El caso de la enseñanza de introducción a la economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. Már del plata, Argentina.
- Alcazar, N. A. (Junio de 2004). Habilidades psicológicas en jugadores de futbol americano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México.
- Anthony, R., & Artino, J. (2005). A review of the motivated strategies for learning questionnaire.
- Atkinson. (1978). Modelo expectativa-valor. En Beltrán Llera, & Bueno Alvarez, *Psicología de la educación* (pág. 231). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Beltrán Llera, J., & Bueno Alvarez, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria.
- Burker, Midkiff, Williams, & De Boer. (1985). Dimensiones causales. En M. d. ciencia, *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* (pág. 88). España: Centro de investigación y documentación educativa.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Redalyc. Sistema de información científica. Red de Revistas Científicas de America Latina, El Caribe, España y Portugal*, 209-237.
- Cascón, I. V. (2000). ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES COMO CRITERIO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Colegio Público Juan García Pérez*.
- Castillo, M. A., & González Maldonado, C. A. (2009). Rendimiento académico de los deportistas destacados. *efdeportes*, 1-1.
- Clark Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford.
- Collins. (1997). Autoeficacia. En Shunk, *Teorías del aprendizaje* (pág. 132). México: Pearson.
- Dale, H. S. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Naucalpan de Juarez, Estado de México: Pearson Educacion.



- Eccles, & Otros. (1983). Teoría Expectativa valor-tarea. En Beltrán LLera, & Bueno Álvarez, *Psicología de la educación* (pág. 231). Barcelona: Boixerau Universitaria.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura económica de España.
- Gómez López, M., Granero Gallegos, A., & Isorna Folgar, M. (2013). Análisis de los factores psicológicos que afectan a los piraguistas en alto rendimiento. *RIDEP*, 55-76.
- Hernández Mendo, A. (2006). Un cuestionario para la evaluación psicológica de la ejecución deportiva: estudio complementario entre TCT y TRI. *Revista de Psicología del deporte*, 71-93.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Himmel, E. (1997). Modelos de análisis de la deserción estudiantil. *Calidad de la educación*.
- Iturbide, L. (2008). *Campus Virtual Birtuala*. Obtenido de [http://campusvirtual.ehu.es/open\\_course\\_ware/castellano/social\\_juri/psicol\\_deporte/Course\\_listing.html](http://campusvirtual.ehu.es/open_course_ware/castellano/social_juri/psicol_deporte/Course_listing.html)
- Jimenez. (2000). Análisis del rendimiento académico.
- Macarro Moreno, J. (2008). Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de educación física, del alumno de la provincia . Granada , España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Ministerio de educación y ciencia. Secretaria general de educación. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid, España: Secretaria general Técnica.
- Narváez Betancur, M. B. (2005). *Características neurocognitivas y psicológicas de los patinadores de altos logros deportivos del departamento de Antioquia, en la modalidad de carreras*. Medellín, Colombia: Universidad San Buenaventura Seccional Medellin.



- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo . Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ponce Garzarán, A. (2012). La transmisión de valores a través de la práctica deportiva. Un estudio de caso: La transferencia entre el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y el deporte federado. *E.U Magisterio de Segovia* , 23-24.
- Ramirez, W., Vinaccia, S., & Ramón, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, 67-75.
- Revak, M. (1997). Distributed practice: more bang for your homework buck. *Florida journal of education research*.
- Reyes Tejada, Y. N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. *Tesis (Psicólogo)-- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. EAP. de Psicología*, 35-40.
- Rotter. (2006). Sense of control. En J. Delamater, *Handbook of social psychology* (pág. 424). N.Y. U.S.A: Springer.
- Sage, I. (2010). Definición de motivación. En Weinberg, & Gould, *Fundamentos de Psicología el deporte y del ejercicio físico* (pág. 52). Madrid: Médica Panamericana.
- Shavelson, Bolus, & Wylie. (1982). Autoeficacia. En Shunk, *Teorías del aprendizaje* (pág. 132). México: Pearson.
- Shunk, I. I. (1997). Autoeficacia. En Shunk, *Teorías del aprendizaje* (pág. 132). México: Pearson.
- Shunk, 1991, Pajares, 1996, & Bandura, 1997. (2007). Autoconcepto y autoeficacia. En L. Prieto Navarro, *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente* (pág. 103). Madrid: Narcea.
- Tamorri, S. (2004). *Neurociencias y deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Tapia, A. (2005). MOTIVACIONES, EXPECTATIVAS Y VALORES RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE.
- Trujillo Santana, T. (2013). Psicología Deportiva en el contexto Universitario. *Psicología deporte aplicado, temas selectos, volumen I. Jornada de actualización en psicología del deporte*, 11-17.



- Vera Estévez, M. (2005). *Moldes mentales*. Obtenido de <http://www.moldesmentales.com/otros/mar.htm>
- Vera Guardia, C. (Marzo de 1999). *Lecturas: educación física y deportes. efdeportes.com/ Revista digital*. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd13/veraguar.htm>
- Visdómine-Lozano, J., & C. L. (2006). Locus de control y autoregulación conductual: Revisiones conceptual experimental. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 729-751.
- Weinberg, & Gould. (2010). *Fundamentos de Psicología del deporte y del Ejercicio Físico*. España: Médica Panamericana.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 548-573.
- Wigfield, & Eccles. (1992). En Beltrán LLera, & Bueno Alvarez, *Psicología de la Educación* (pág. 231). Barcelona: Boixareu Universitaria.



## CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Por este medio solicitamos de la manera más amable, la participación en un proyecto de investigación que se está realizando a cargo de la Lic. en Psicología Michelle Barrera Rincón estudiante de la Maestría en Psicología Deporte en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Este proyecto tiene como objetivo conocer la motivación escolar y características psicológicas de deportistas universitarios representantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Para tal efecto se requiere de la aplicación de dos cuestionarios, los cuales exploran los factores antes mencionados. Es importante subrayar que con el apoyo de los entrenadores y encargados de equipos representativos de las instituciones, y de acuerdo a los criterios éticos que rigen nuestra disciplina, es nuestro deber dar a conocer a usted las siguientes consideraciones:

## 8. ANEXOS

1. Los cuestionarios se aplicarán en las instalaciones del Departamento de Organización Deportiva de la UANL y en las instalaciones de la Facultad de Organización Deportiva de la UABC en el caso de este último.
2. Se solicitará la participación voluntaria a los participantes.
3. Se informará el nombre de los mismos.
4. Los datos recolectados serán confidenciales y solo serán utilizados para fines académicos.
5. Los participantes podrán abandonar la aplicación de los cuestionarios en cualquier momento.
6. No se utilizará ningún procedimiento que cause daño físico o psicológico a los participantes.
7. Los resultados de la investigación serán entregados a los participantes en un formato escrito y electrónico.
8. Se podrá solicitar información al respecto con anterioridad a su participación en el proyecto de investigación por correo electrónico y/o al teléfono 811-123456789.

Nombre y Firma del participante

Ensignada, Baja California, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

de 2014.



## ANEXO 1



### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Por este medio solicitamos de la manera más atenta, tu participación en un proyecto de investigación que se está realizando a cargo de la Lic. en Psicología Michelle Barretos Ruvalcaba estudiante de la Maestría en Psicología de Deporte en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Dicho proyecto tiene como objetivo conocer la motivación escolar y características psicológicas de deportistas universitarios representativos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Para tal efecto se requiere de la aplicación de dos cuestionarios, los cuales exploran los factores antes mencionados. Es importante subrayar que contamos con el apoyo de los entrenadores y encargados de equipos representativos de ambas instituciones, y de acuerdo a los criterios éticos que rigen nuestra disciplina, es nuestro deber dar a conocer, a usted las siguientes consideraciones:

1. Los cuestionarios se aplicarán en las instalaciones del Departamento de Información Académica de la UABC y en las instalaciones de la Facultad de Organización Deportiva de la UANL según sea el caso.
2. Se solicitará la participación voluntaria a los participantes.
3. Se mantendrá el anonimato de los mismos.
4. Los datos obtenidos serán confidenciales y con fines de divulgación científica.
5. Las participantes podrán abandonar la aplicación del cuestionario, si así lo deciden.
6. No se utilizará ningún procedimiento invasivo que afecte la integridad del participante.
7. Los resultados de la investigación serán entregados a las autoridades de las facultades, y si ustedes así lo deciden, se llevara a cabo una exposición de los mismos.
8. Si desea más información al respecto nos ponemos a su disposición en la cuenta de correo electrónico [psico.dep.mbr@outlook.com](mailto:psico.dep.mbr@outlook.com)

---

Nombre y Firma del participante

Ensenada, Baja California., a \_\_\_\_\_ de 2014.





F.O.D.  
BIBLIOTECA  
ING. CAYETANO GANZA

## ANEXO 2

### MSLQ LISTA DE ITEMS

LA SIGUIENTE ES UNA LISTA DE LOS ITEMS QUE COMPONEN EL MSLQ (de Pintrich et al., 1991)

#### Parte A. Motivación

Las siguientes preguntas acerca de su motivación para y actitudes acerca de esta clase. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responder con la mayor precisión posible. Utilice la siguiente escala para responder a las preguntas. Si crees que la declaración es muy cierta de ti, encierra en el círculo 7, si una declaración no es del todo cierta de ti, encierra en el círculo 1. Si la declaración es más o menos cierta de ti, busque el número entre 1 y 7 que mejor lo describe.

1      2      3      4      5      6      7

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5	6	7
1. En una clase como esta, prefiero que el contenido del curso realmente me rete para que pueda aprender cosas nuevas.							
2. Si estudio de maneras adecuadas, entonces voy a ser capaz de aprender el contenido del curso.							
3. Cuando tomo una prueba, pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con otros estudiantes.							
4. Creo que voy a ser capaz de utilizar lo que he aprendido en este curso en otros cursos.							
5. Creo que voy a recibir una excelente calificación en esta clase.							
6. Estoy seguro de que puedo entender el material más difícil presente en las lecturas de este curso.							
7. Conseguir una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en estos momentos.							
8. Cuando estoy contestando una prueba pienso en las otras preguntas de la prueba que no puedo responder.							
9. Es mi completa responsabilidad aprender el contenido del curso de esta clase.							
10. Es importante para mí aprender el contenido del curso de esta clase.							
11. La cosa más importante para mí en este momento es mejorar mi promedio de calificaciones, así que mi principal preocupación en esta clase es conseguir una buena calificación.							
12. Estoy seguro de que puedo aprender el concepto básico que se enseña en este curso.							
13. Si quiero, puedo conseguir mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis otros compañeros.							



14. Cuando tomo las pruebas pienso en las consecuencias de fallar.							
15. Estoy seguro de que puedo entender el material más complejo presentado por el instructor en este curso.							
16. En una clase como esta, yo prefiero el contenido del curso que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.							
17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.							
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entonces voy a entender el contenido del curso.							
19. Tengo una inquietud, sensación de malestar cuando tomo un examen.							
20. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.							
21. Espero irá bien esta clase							
22. Lo más satisfactorio para mí en este curso es tratar de comprender el contenido tan a fondo como sea posible.							
23. Creo que el contenido del curso en esta clase es útil para mí, para aprender.							
24. Cuanto tengo la oportunidad en la clase, elijo asignaturas del curso que yo pueda aprender aunque no garantizan una buena calificación.							
25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.							
26. Me gusta el tema de este curso.							
27. La comprensión de la materia objeto de este curso es muy importante para mí.							
28. Siento que mi corazón late deprisa cuando tomo un examen.							
29. Estoy seguro de que puedo dominar la habilidad, que se enseña en esta clase.							
30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí mostrar mi capacidad a mi familia, amigos, empleadores u otros.							
31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, creo que voy a hacer bien en esta clase.							

### ANEXO 3

#### INVENTARIO PSICOLÓGICO DE EJECUCIÓN DEPORTIVA

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones, las cuales permitirán conocer tu opinión respecto de las mismas.

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo las que tú, como deportista tienes y te hacen diferente de otro deportista.

Debes marcar con una x la respuesta que se ajuste más a tus criterios.

Afirmaciones	Casi siempre 1	A menudo 2	Alguna vez 3	Rara Vez 4	Casi nunca 5
1. Me veo más como un perdedor que como un ganador durante las competencias.					
2. Me enfado y frustró durante la competición					
3. Llego a distraerme y perder mi concentración durante la competición					
4. Antes de la competición, me imagino a mí mismo ejecutando mis acciones y rindiendo perfectamente					
5. Estoy muy motivado para dar lo mejor de mí en la competición.					
6. Puedo mantener emociones positivas durante la competición					
7. Durante la competición pienso positivamente.					
8. Creo en mí mismo como deportista					
9. Me pongo nervioso durante la competición					
10. En los momentos críticos de la competición me da la impresión de que mi cabeza va muy deprisa					
11. Practico mentalmente mis habilidades físicas					
12. Trabajo y entreno duro gracias a los objetivos que yo me he fijado como deportista					
13. Disfruto durante la competición, aunque me encuentre con la presencia de dificultades.					



14. Durante la competición mantengo auto conversaciones de carácter negativo					
15. Pierdo mi confianza fácilmente					
16. Los errores durante la competición me hacen sentir y pensar negativamente.					
17. Puedo controlar rápidamente mis emociones y recuperar la concentración					
18. Para mí es fácil pensar fotográficamente (en imágenes) acerca de mi deporte.					
19. No necesito que me empujen a entrenar duro y competir con intensidad. Yo soy mi mejor elemento de motivación.					
20. Cuando las cosas se vuelven contra mí durante la competición, tiendo a desinflarme emocionalmente.					
21. Empleo todo mi esfuerzo durante la competición, pase lo que pase.					
22. Puedo rendir por encima de mi talento y mis habilidades.					
23. Durante la competición siento que mis músculos se tensan y creo que no me va a responder.					
24. Me tomo respiros durante la competición					
25. Antes de la competición, me visualizo superando situaciones difíciles y ejecutando situaciones complejas.					
26. Daría lo que fuero por desarrollar todo mi potencial y alcanzar la cumbre como deportista.					
27. Entreno con una intensidad alta y positiva.					
28. Controlando mi pensamiento soy capaz de transformar estados de humor negativos en positivos.					
29. Soy un competidor mentalmente tenaz.					
30. Cuando compito, las situaciones incontrolables, como el viento, las trampas de los contrarios, los malos arbitrajes, me alteran y hacen que me derrumbe.					
31. Durante la competición pienso en errores pesados o en oportunidades perdidas.					

32. Durante la competición utilizo imágenes que me ayudan a rendir mejor.					
33. Estoy aburrido y quemado.					
34. Las situaciones difíciles para mí suponen un desafío y me inspiran.					
35. Mi entrenador diría de mí que tengo una buena actitud.					
36. La imagen que proyecto al exterior es de ser un luchador.					
37. Puedo permanecer tranquilo durante la competición pese a que aparezcan problemas perturbadores					
38. Mi concentración se rompe fácilmente.					
39. Cuando me visualizo compitiendo o entrenando, puedo ver y sentir las cosas muy vivamente					
40. Al despertar por las mañanas me siento excitado en relación con los entrenamientos y competiciones					
41. Practicar este deporte me aporta un sentido genuino de disfrute y realización.					
42. Yo puedo convertir una crisis en una oportunidad.					





M. B. R.

196

"CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS, RENDIMIENTO  
ACADEMICO Y SU MOTIVACION ESCOLAR EN  
DEPORTISTAS REPRESENTATIVOS UNIVERSITARIOS"

2014